

Spesifikke språkvansker og selvfølelse

*En kvantitativ undersøkelse om en mulig sammenheng mellom
spesifikke språkvansker og selvfølelse*

Kristin Løvvenius Bakken



Master i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

Sammendrag

Tittel og problemstilling

Hensikten med oppgaven er å finne ut om barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse enn barn uten slike vansker. Problemstillingen er derfor formulert slik:

”Har barn med spesifikke språkvansker lavere selvfølelse enn andre barn?”

Metode og analyse

Oppgavens problemstilling er belyst gjennom en kvantitativ metode, ved hjelp av et spørreskjema. 11 barn med spesifikke språkvansker og 33 kontrollbarn besvarte et spørreskjema om selvfølelse. Spørreskjemaet er laget etter inspirasjon særlig fra den amerikanske psykologen Susan Harter (1985), men også fra andre spørreskjemaer om selvfølelse. Spørreskjemaet inneholder 18 spørsmål, inndelt i kategoriene ”Skole”, ”Venner” og ”Meg selv”. Det er seks spørsmål i hver kategori og barna har valget mellom fire svaralternativer for hvert spørsmål.

Signifikanstest, korrelasjonsanalyse og frekvensanalyse er foretatt ved hjelp av det statistiske analyseprogrammet SPSS. Resultatene blir presentert ved hjelp av søylediagrammer fra Microsoft Works Regneark og tabeller laget i Microsoft Word.

Resultater og konklusjon

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at barna med spesifikke språkvansker har en signifikant lavere selvfølelse innen kategorien ”Skole”. De skårer signifikant lavere på tre av de seks spørsmålene som omhandler barnas vurdering av egne skoleferdigheter. De tre signifikante spørsmålene er de som går på ferdigheter i forhold til lekser og skoleoppgaver. Innen kategoriene ”Venner” og ”Meg selv” er det ingen signifikante forskjeller. Det kan derfor se ut til at barna med spesifikke språkvansker sliter spesielt med rent skolefaglige ferdigheter.

Forord

Denne masteroppgaven er siste del av masterstudiet i spesialpedagogikk, retning logopedi, ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Proessen med å skrive en masteroppgave har krevd mye tålmodighet, mange turer til biblioteket og et stort forbruk av hjerneceller. Den har til gjengjeld ført til at jeg har lært mye om spesifikke språkvansker, selvfølelse og sammenhengen mellom disse to, samt forskning, statistikk og utforming av spørreskjema.

Jeg vil gjerne takke John som har lært meg mye om oppgaveskriving og statistikk, Eli som har lest korrektur, Hege Knudsmoen og Rolf Fasting som hjalp meg i gang med oppgaven og veileder Lage Jonsborg som har gitt god veiledning, spesielt innen statistikk. Takk også til venner og familie som har gjort at jeg har kunnet koble av og være litt sosial i masteroppgaveperioden.

En spesiell takk går til de fire barna som hjalp meg med utformingen av spørreskjemaet, alle barna som fylte ut skjemaene og deres foreldre og ikke minst logopeder, rektorer og lærere som var behjelpelige med datainnsamlingen.

Oslo, mai 2010

Kristin Løvvenius Bakken

Oversikt over diagrammer og tabeller

<i>Diagram 1: Skole</i>	s. 53
<i>Diagram 2: Venner</i>	s. 57
<i>Diagram 3: Meg selv</i>	s. 58
<i>Diagram 4: Oversikt over kategorier</i>	s. 59
<i>Diagram 5: Signifikante resultater</i>	s. 63
<i>Tabell 1: Frekvenstabell, spm. 1: Lekser lett eller vanskelig</i>	s. 54
<i>Tabell 2: Frekvenstabell, spm. 3: Lang tid på oppgaver eller ikke</i>	s. 54
<i>Tabell 3: Frekvenstabell, spm. 6: Vanskelig eller lett å finne ut svarene på skolen</i>	s. 55
<i>Tabell 4: T-test for de tre signifikante spørsmålene i kategorien "Skole"</i>	s. 55
<i>Tabell 5: Frekvenstabell, "Skole"</i>	s. 60
<i>Tabell 6: Korrelasjon mellom SSV/Kontroll og "Skole"</i>	s. 60
<i>Tabell 7: Korrelasjon mellom "Venner" og "Meg selv"</i>	s. 61
<i>Tabell 8: T-test for kategorien "Skole" (alle seks spørsmål samlet)</i>	s. 62

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
OVERSIKT OVER DIAGRAMMER OG TABELLER	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL	9
1.3 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING.....	9
1.4 PRESENTASJON AV OPPGAVEN.....	11
2. SPRÅKVANSKER OG SELVFØLELSE	12
2.1 SPRÅKVANSKER	12
2.1.1 <i>Spesifikke språkvansker</i>	13
2.1.1.1 Årsaker til spesifikke språkvansker.....	14
2.1.1.2 Hvor mange har en spesifikk språkvanske?	15
2.1.1.3 Hvordan arter vanskene seg?	15
2.1.2 <i>Språkvansker og sosial kompetanse</i>	17
2.2 SELVFØLELSE	19
2.2.1 <i>Hva er selvfølelse?</i>	19
2.2.2 <i>Utvikling av selvfølelse hos barn</i>	20
2.2.3 <i>Faktorer som påvirker selvfølelsen</i>	22
2.2.4 <i>Konsekvenser av lav selvfølelse</i>	23
2.3 SAMMENHENG MELLOM SPRÅKVANSKER OG SELVFØLELSE.....	24

3. METODE	27
3.1 FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE	27
3.1.1 Valg av forskningstilnærming og metode	27
3.1.2 Kvantitativ metode	28
3.2 UTVALG	29
3.2.1 Utvalgskriterier	30
3.2.2 Beskrivelse av utvalget	31
3.3 FORSKNINGSPROSESS	31
3.3.1 Spørreskjema	31
3.3.1.1 Utforming av spørreskjema	31
3.3.1.2 Utpøving/pilotering av spørreskjema	34
3.3.2 Datainnsamling	35
3.3.3 Barn som informanter	36
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET	39
3.4.1 Validitet	40
3.4.2 Reliabilitet	42
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER	44
3.5.1 Etiske betraktninger om bruk av barn i forskning	46
4. RESULTATER	49
4.1 SKOLE	52
4.2 VENNER	57
4.3 MEG SELV	58
4.4 SKOLE, VENNER, MEG SELV OG TOTALT	59
4.5 OPPSUMMERING AV RESULTATER	63

5. REFLEKSJONER OG TANKER OM FREMTIDEN.....	65
KILDELISTE.....	66
VEDLEGG	72

1. Innledning

Dagens samfunn er fullt av kommunikasjon. På de fleste områder er ferdigheter innen språk og kommunikasjon essensielle. Både ved innhenting av informasjon, videreformidling av kunnskap og sosialt samspill med andre er gode språklige ferdigheter viktige. Noen barn har problemer med språket sitt og fordi språk er så viktig er det grunn til å tro at språkvanskene deres vil føre til andre problemer. I denne oppgaven vil jeg undersøke om spesifikke språkvansker (SSV) kan føre til en lavere selvfølelse. Dette vil jeg gjøre ved å se på hva andre forskere har funnet ut om dette og ved å gjennomføre en spørreundersøkelse.

Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av tema, presentere problemstilling, avgrense oppgaven, avklare begreper og gi en oversikt over oppgaven. Videre vil jeg se på hva som finnes av teori rundt spesifikke språkvansker og selvfølelse, jeg vil skrive om kvantitativ metode og om hvordan jeg har gjennomført min egen spørreundersøkelse. Til slutt vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen og drøfte dem opp mot eksisterende forskning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for mitt valg av masteroppgavetema henger sammen med årsaken til at jeg valgte å studere logopedi. Jeg har alltid hatt en stor interesse for språk og kommunikasjon. Fordi jeg er opptatt av viktigheten av å kunne kommunisere, ble jeg i løpet av bachelorstudiet i spesialpedagogikk spesielt interessert i de barna som har problemer med nettopp dette. Barns utrolige evne til å lære seg språk er fascinerende. De fleste barn trenger ikke å bli lært å snakke. De utvikler språket gjennom å ha et samspill med andre og å lytte. Noen barn viser seg til tross for normal utvikling på andre områder å ha problemer med tilegnelse av språk. Fordi språk og kommunikasjon er så viktig har jeg gjennom logopedistudiet fått en spesiell interesse for og et ønske om å hjelpe disse barna.

Få forskere har undersøkt selvfølelsen hos barn med spesifikke språkvansker (Jerome, Fujiki, Brinton & James, 2002). Som Jerome et al. (ibid) skriver i sin artikkel så er det grunn til å tro at barn med spesifikke språkvansker vil ha en lavere selvfølelse fordi de gjerne har

akademiske og sosiale vansker. En lav selvfølelse er noe som både føles vondt og kan føre til andre typer problemer. Derfor begynte jeg å interessere meg for sammenhengen mellom spesifikke språkvansker og selvfølelse. Jeg tenker at det er viktig å forebygge og å behandle språkvansker for at barna skal unngå å få en lav selvfølelse og andre problemer.

1.2 Problemstilling og formål

Problemstillingen for denne oppgaven er:

”Har barn med spesifikke språkvansker lavere selvfølelse enn andre barn?”

Jeg vil forsøke å besvare problemstillingen ved å utføre en spørreundersøkelse og ved å se på annen forskning rundt samme tema.

Studien vil bidra til å innhente kunnskap om hvorvidt barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse, enn barn uten slike vansker. Jeg vil analysere og drøfte resultatene fra denne undersøkelsen opp mot andre tilsvarende undersøkelser og relevant teori og forskning på dette området. Det håper jeg vil gi meg bakgrunn for drøfting av resultatene, og kunnskap om hvorvidt det er en sammenheng mellom spesifikke språkvansker og lav selvfølelse.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Jeg vil her si noe om hva jeg har valgt å utelate og gi en kort forklaring av de begrepene jeg bruker i oppgaven min, men grundigere gjennomgang vil komme under kapittelet om språkvansker og selvfølelse.

I oppgaven min forsøker jeg å finne ut om barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Det hadde vært interessant å se på hvordan man kan øke en lav selvfølelse, men dette er et såpass stort tema og hadde vært nok til å fylle en hel masteroppgave. Derfor konsentrerer jeg meg om å finne ut om det i det hele tatt er en sammenheng mellom SSV og selvfølelse og ikke hvordan man kan øke en lav selvfølelse.

Med spesifikke språkvansker menes de språkvanskene som ikke har noen naturlig årsak, slik som utviklingshemning, autisme osv. I oppgaven vil jeg variere mellom å bruke begrepet spesifikke språkvansker og forkortelsen SSV.

Jeg har valgt å inkludere barn med alle former for spesifikke språkvansker i undersøkelsen min, enten de sliter med impulsive vansker, ekspressive vansker eller begge deler. Hvis jeg bare skulle hatt med noen av barna hadde jeg trolig hatt problemer med å få tak i nok barn og dessuten ville det blitt for omfattende å reise rundt og teste alle barna som skulle være med.

Jeg har i min oppgave valgt å bruke begrepet selvfølelse og ikke selvtillit eller selvoppfatning som Skaalvik og Skaalvik (1996), Ommundsen (2004) og Strandkleiv (2005) beskriver, da dette er begreper som lar seg dele opp i mer avgrensede områder i barnets liv, mens selvfølelse er et begrep som kan oppfattes som å gjelde for hele personen (Strandkleiv, *ibid*). Jeg ser på selvfølelse som et begrep som også omfavner selvverdi og selvrespekt. Spørreskjemaet mitt er inndelt i tre deler, der den siste delen, kalt ”Meg selv” kan sies å omhandle den globale selvfølelsen som Harter (1993) snakker om, mens sosiale ferdigheter og spesielt skolefaglige ferdigheter kan man diskutere om handler om selvfølelse eller selvtillit. Jeg har likevel valgt å bruke begrepet selvfølelse gjennom hele oppgaven da jeg er interessert i hele barnet og ikke bare deler av dets liv. Grunnen til at jeg i tillegg til den globale selvfølelsen har valgt å se på barnas egen oppfattelse av skolefaglige- og sosiale ferdigheter er fordi dette er områder som er viktige for barn og dersom de har vansker innen disse områdene vil jeg tro at det vil påvirke selvfølelsen. Den globale selvfølelsen er jeg opptatt av da jeg lurte på om den blir påvirket av om barnet føler at det mislykkes på noen områder i livet.

1.4 Presentasjon av oppgaven

Masteroppgaven er delt opp i 5 hovedkapitler:

I kapittel 1 blir det gjort rede for valg av tema, problemstilling og formål blir presentert, oppgaven blir avgrenset og begreper som er vesentlige i oppgaven blir avklart.

I kapittel 2 vil teori og forskning rundt spesifikke språkvansker og selvfølelse bli presentert. I tillegg til å se på begge separat vil forskning rundt sammenhengen mellom disse også bli belyst.

I kapittel 3 vil valg av forskningstilnærming og metode begrunnes. Utvalg, utforming av spørreskjema og datainnsamling vil bli beskrevet. Validitet og reliabilitet vil bli diskutert i forhold til denne undersøkelsen. I tillegg vil det legges vekt på utfordringer og etiske dilemmaer knyttet til det å bruke barn som informanter.

I kapittel 4 vil resultater fra undersøkelsen bli presentert ved hjelp av søylediagrammer, korrelasjonsanalyse, t-tester og frekvenstabeller.

I kapittel 5 vil refleksjoner og tanker om fremtiden bli diskutert.

2. Språkvansker og selvfølelse

I dette kapittelet vil jeg komme med teori om hva språkvansker og selvfølelse er. Først vil jeg se på definisjoner av spesifikke språkvansker, årsaker til slike vansker, frekvens og hvordan vanskene kan arte seg. Videre vil jeg se på forskjellen mellom selvfølelse og andre lignende begreper, samt se på hvordan barn utvikler selvfølelse, faktorer som kan påvirke selvfølelsen og mulige konsekvenser av å ha en lav selvfølelse. Til slutt vil jeg se på spesifikke språkvansker og selvfølelse samlet og studere forskning som sier noe om sammenhengen mellom SSV og selvfølelse.

2.1 Språkvansker

Språk kan defineres som en felles sosial kode eller konvensjonelt system som representerer ideer gjennom bruk av symboler og regler som styrer kombinasjoner av disse symbolene (Bernstein, 2009). Språk er avgjørende for sosialt samspill med andre mennesker og evne til å lære (Bernstein, *ibid*). Mennesket er født med evnen til å utvikle et språk, men vi må også stimuleres språklig for at evnen skal utvikles (Rygvo, 2003). De fleste barn tilegner seg språk naturlig og uten noen form for formell opplæring (Bernstein, *ibid*). Likevel er det noen barn som ikke tilegner seg språk på en normal måte og det kan være ulike grunner for dette, men ikke alle årsaker er like lett å få øye på.

Det er vanlig å skille mellom generelle og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker er språkvansker som skyldes en annen vanske. Språkvansken er da sekundær, en slags tilleggsvanske. Den primære vansken kan være utviklingshemning, hørselstap, psykososiale vansker osv. Spesifikke språkvansker blir vanligvis definert som hva det *ikke* er, i stedet for hva det er (Watkins, 1994). Det er en eksklusjonsdiagnose som krever at barnet ikke har andre vansker som kan forklare språkvansken. Jeg vil komme nærmere inn på spesifikke språkvansker under punkt 2.1.1.

2.1.1 Spesifikke språkvansker

Opp gjennom årene har barn med spesifikke språkvansker fått ulike diagnoser som f. eks. barneafasi og forsinket språkutvikling, men det vanlige nå er å kalle denne vansken for spesifikke språkvansker eller ”specific language impairment” på engelsk (Bishop, 1997). Det var først på 1970-tallet at man begynte å skille spesifikke språkvansker fra andre språkvansker og at forskningen på SSV begynte (Schwartz, 2009). Før dette fokuserte man kun på selve språkvansken og ikke på de pragmatiske vanskene som en språkvanske kan ha og dermed også påvirke sosial samhandling (Bricker, 1993, ref. i Schwartz, *ibid*).

Spesifikke språkvansker er språklige problemer som oppstår selv om forholdene ser ut til å ligge til rette for en normal språkutvikling og som ikke har noen spesiell grunn, slik som utviklingshemning, autisme, syns- eller hørselshemninger, ulike syndromer, ADHD, utenlandsadopsjon med mer (Rygvdold, 2003). Rygvold (*ibid*) og Bernstein og Seiger-Gardner (2009) referert i Bernstein (2009) beskriver spesifikke språkvansker som primære, mens generelle språkvansker blir beskrevet som sekundære fordi det da gjerne ikke er språkvansken som er mest fremtredende.

Rustin og Kuhr (1999) beskriver spesifikke språkvansker som en eksklusjonsdiagnose, altså en diagnose som utelukker at språkvansken kan skyldes andre vansker. Barn med spesifikke språkvansker har altså språkvansker uten at det er forventet og en finner ingen logisk forklaring til vanskene. De har en verbal intelligens på under 85 poeng og en nonverbal intelligens på over 85 (Gabig 2009).

Statped (2007, 2. avsnitt) bruker den tradisjonelle måten å definere spesifikke språkvansker på, ved å utelukke følgende årsaker:

- Hørselstap
- Lav intelligens
- Miljøforhold (for eksempel at barnet sjelden har blitt snakket med)
- Fysiske handikap
- Kjente syndromer som Down syndrom, autisme etc.

Dockrell og Messer (1999, side 41) henviser til ICD-10 og DSM-IV som har følgende kriterier for å stille diagnosen spesifikke språkvansker:

1. Performance on a language test below the child's chronological age.
2. A discrepancy between the child's language skills and their non-verbal abilities.
3. Language abilities that cannot be attributed to any other cause.

Tidspunktet for når barn får diagnosen varierer og noen blir kanskje ikke oppdaget før de begynner på skolen og de får problemer med å lære å lese og skrive. Tager-Flusberg og Cooper (1999) referert i Schwartz (2009) hevder at det vanligste tidspunktet for når barn får diagnosen er fra 3-5 år.

2.1.1.1 Årsaker til spesifikke språkvansker

Siden 1800-tallet kalte man gjerne språkvansker som ikke hadde noen åpenbar grunn for barneafasi (Paul, 2007). Dette gikk man etter hvert bort fra da man fant at barna ikke hadde den type hodeskade som voksne med afasi. Dette gjør likevel ikke at man utelukker at språkvansker kan ha nevrologiske årsaker (Paul, *ibid*).

Forskning tyder på at språkvansker er arvelig (Dockrell & Messer, 1999, Watkins, 1994, Paul, 2007 og Schwartz, 2009), men man er ikke sikker på om det er gener eller miljø som er den viktigste årsaken (Paul, *ibid*). Bishop (1997) hevder at gener har mer å si enn miljø. Schwartz (2009) hevder at barn som har nære familiemedlemmer (foreldre og/eller søsken) som har fått diagnosen SSV, har cirka fire ganger så stor sjanse for å få SSV enn andre barn.

Det antas at det skal ekstrem omsorgssvikt til for at et barn ikke tilegner seg språk, men Paul (2007) hevder at miljøet har noe å si for hvor alvorlige vanskene blir dersom barnet er disponert for språkvansker. Det er flere forskere som mener at arv og miljø påvirker hverandre og det er i mange tilfeller umulig å finne ut hva som har mest å si av arv og miljø. Evang (2007) hevder at miljøforhold både kan utløse og kompensere for genetisk sårbarhet. Han hevder at et samspill mellom gener og miljø kan formuleres som gener ganger miljø.

Spesifikke språkvansker blir stort sett definert som hva det *ikke* kommer av enn hva det faktisk kommer av. Derfor nevnes ofte ikke årsakene til vanskene og forskere har heller ikke

funnet sikkert ut hva vanskene skyldes da barna ikke viser vansker på andre områder. Noen forskere hevder at barna ikke bare har språkvansker, men også kognitive eller nevrologiske vansker. Miller (1991) og Johnston (1992) referert i Gryting (2008) nevner vansker med auditiv prosessering, begrensninger i verbalt arbeidsminne og/eller fonologisk minne og begrensninger i prosesseringshastighet som mulige årsaksforklaringer til spesifikke språkvansker.

2.1.1.2 Hvor mange har en spesifikk språkvanske?

Dockrell og Messer (1999) viser til forskning som antyder at alt fra 0,06 % og 33,2 % har en spesifikk språkvanske. Dette kommer av at forskere bruker forskjellige kriterier. Statped (2007) hevder at 3-7 % av alle barn har spesifikke språkvansker. Leonard (1998) hevder at 7 % av alle femåringer har en spesifikk språkvanske og Schwartz (2009) hevder at 7 % av befolkningen har en spesifikk språkvanske. Cohen (2001) viser til forskning som tyder på at cirka 5 % av 6-21-åringer har en språkvanske, men hun sier ikke noe om hvor mange av disse som har en spesifikk språkvanske. Martin og Miller (2003) hevder at dobbelt så mange gutter har språkvansker, noe som også støttes av Statped (ibid) og Rygvold (2003). Schwartz (ibid) hevder derimot at gutter kun er litt oftere rammet enn jenter.

2.1.1.3 Hvordan arter vanskene seg?

Paul (2007) hevder at barn med spesifikke språkvansker følger en normal utvikling når det gjelder å utvikle språket, men at denne utviklingen går langsommere enn hos andre barn. Den er altså ikke kvalitativt forskjellig fra normal utvikling. Dette støttes av Rygvold (2003) som også hevder at utviklingen er langsom, fremfor avvikende.

Schwartz (2009) hevder at barn med SSV er senere enn andre barn med å si sine første ord, de har et begrenset ordforråd, ufullstendige, mangelfulle og uspesifiserte fonologiske representasjoner av ord, de har begrenset utforming av den semantiske informasjonen som ligger bak ordene og atypisk organisering eller tilgang til deres mentale leksikon. Han hevder også at barn med SSV spesielt ofte har problemer med verb.

Barn kan slite med ulike aspekter ved språket. Noen har problemer med å uttrykke seg, andre med språkforståelsen og noen med begge deler. En enkel måte å dele språkvansker inn i er ekspressive og impulsive vansker, der ekspressive vansker betyr vansker med

språkproduksjon og impressive vansker betyr vansker med språkforståelsen. Impressive vansker er ofte vanskeligere å oppdage og de blir ikke alltid identifisert som en språkvanske.

Lingvistikkk kan beskrives som det vitenskapelige studiet av språk, som søker å avdekke, beskrive og forklare språklige fenomener og hva språk er (Simonsen & Christensen, 2000).

Rygqvold (2003, s. 273-275) beskriver vanskene innen de ulike lingvistiske dimensjonene:

- *Semantiske vansker* henger sammen med begrepsoppbygging og ordforråd. Barn med språkvansker kan streve med å lære nye ord.
- *Fonologiske vansker* er vansker med å oppfatte meningsforskjeller mellom ord som nesten er like, for eksempel kuer og duer.
- *Morfologiske vansker* er spesielt vanlig hos barn med språkvansker og betyr at barnet sliter med å bøye ord.
- *Problemer med syntaks* vises ved at barna har problemer med setningsoppbygningen ved at de bruker korte eller ufullstendige setninger. De kan også ha problemer med å forstå lange og komplekse setninger.
- *Pragmatiske vansker* viser seg ved at barna har problemer med å ta tilhørers perspektiv ved at de gir for lite språklig informasjon, gir lite adekvate svar, har problemer med å stille spørsmål for å reparere en dialog og har en tendens til å oppfatte det andre sier bokstavelig. De har gjerne problemer med rollelek, der språket er viktig, de har en tendens til å leke alene og kan være utagerende.

Bloom og Lahey (1978) referert i Bernstein (2009) og Rygvold (2003, s. 268-269) deler språk inn i tre hoveddeler:

- *Form* inkluderer de lingvistiske elementene som knytter sammen lyder og symboler slik at de får en betydning. Inkludert i lingvistisk form er regler som styrer lyder og deres kombinasjon (fonologi), regler som styrer den interne organisasjonen av ord (morfologi) og regler som spesifiserer hvordan ord skal være organisert for å produsere ulike varianter av setninger (syntaks).

- *Innhold* handler om språkets betydning. Det inkluderer kunnskap om objekter, hendelser og mennesker og forholdet mellom dem. Det inkluderer også reglene om semantikk, som omhandler ord, ordenes mening og sammenhengen mellom dem.
- *Bruk* inkluderer regler som styrer bruk av språket i sosiale sammenhenger. Disse reglene kalles også pragmatikk og inkluderer regler som styrer intensjonene for å kommunisere og reglene som bestemmer valg av koder vi bruker når vi kommuniserer. I tillegg til å forstå ordene som blir brukt i kommunikasjon må lytteren ta hensyn til informasjon om den som snakker og i hvilken sammenheng noe blir sagt og den som snakker må ta hensyn til hva den som lytter allerede vet.

Det sies ofte at barn vokser av seg språkvansker og i noen tilfeller kan dette stemme. Rescorla (2005) referert i Schwartz (2009) hevder likevel at barn som i 2-årsalder viser tegn til å ikke utvikle et normalt språk også vil slite med språkvansker som 13-åringer. Det kan se ut som at barna vokser av seg vanskene på en tilsynelatende måte som skjuler de vanskene de fremdeles har, men som ikke er synlige ved standardiserte tester (Scarborough & Dobrich, 1990, ref. i Schwartz 2009). Hos eldre barn i skolealder kan vanskene ofte vise seg ved at de har et mangelfullt vokabular (Haynes 1992, Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998, ref. i Schwartz 2009).

2.1.2 Språkvansker og sosial kompetanse

Språk og kommunikasjon handler mye om forhandlinger. Dette gjelder i særlig stor grad i barnegrupper, der mye av samhandlingen består i å forhandle om hva de skal leke og hvilken rolle de skal ha i leken. Vi diskuterer mye for å vise hva vi ønsker og for å få det som vi vil. Barn forhandler forskjellig med voksne enn med andre barn. I samhandlingen med foreldrene kan barn ofte mase seg til å få viljen sin, men dette fungerer ikke alltid like bra når det gjelder jevnaldrende. Frønes (2002) sier at for å få gjennom viljen sin med de andre barna, tar de språklig kompetente barna i bruk ulike kommunikative strategier for å signalisere kompromissvilje, men at de på en mer kamuflert måte prøver å få gjennom sine egne ønsker. Barn som forhandler på samme måte med barn som de gjør med foreldrene vil ofte bli oppfattet som å ville ”bestemme”.

Barn med språkvansker får/tar ofte de ”dårligste” rollene i rollelekene. Mens de andre barna får være mor, far og barn, ender ofte barnet med språkvansker opp som en hund eller løve. I de rollene holder det ofte å lage dyrelyder og overlate snakkingen til de andre. Forhandlinger kan bli for språklig kompliserte.

Det å ha gode sosiale ferdigheter innebærer å kunne tolke sosiale kontekster og språklige koder. Dette kalles også pragmatiske ferdigheter, noe Rygvold (2003) beskriver som en av vanskene barn med SSV ofte har. I kommunikasjon mellom mennesker er det ikke alltid slik at alt sies klart og tydelig. Ofte kommuniserer vi tvetydig og med koder, slik at mottakerne selv må tolke. Barn med språkvansker har ofte problemer med å ”lese mellom linjene” og forstå humor. Barka (2006) skriver i sin masteroppgave om pragmatiske ferdigheter hos barn med spesifikke språkvansker. Der kommer hun frem til at barn med spesifikke språkvansker oftere har pragmatiske vansker enn barna i kontrollgruppen. De eldste barna hadde større pragmatiske vansker enn de yngre. Kanskje kan dette komme av at det kreves større pragmatiske ferdigheter jo eldre barna blir og at disse ferdighetene blir viktigere i kommunikasjonen.

Barn med språkvansker mangler ofte ferdighet i å komme inn i leken med andre selv om de gjerne vil. De kan ofte hoppe for fort inn i leken, mens andre barn kan, slik Frønes (2002) beskriver, observere de andre barnas lek på avstand for så å nærme seg gradvis og gå inn i leken. For et barn med språkvansker er det stort sett enklere å kommunisere med voksne. De har ofte mer toleranse og tålmodighet enn de jevnaldrende barna. Voksne kan også ta mer hensyn til ordvalg og tydelighet i kommunikasjonen. Manglende kommunikative ferdigheter blir gjerne mer synlige når barn begynner på skolen (Frønes, *ibid*). Det blir et problem for barna med språkvansker å skaffe seg venner og å bli inkludert sosialt. Barna har nå blitt såpass store at det kreves en større kommunikativ kompetanse for å få innpass i lek eller å få en venn.

Marton, Abramoff og Rosenzweig (2005) skriver at språklig kompetanse er nødvendig for å ha sosiale kommunikasjonsferdigheter. Hvis man ikke har slike ferdigheter kan det føre til lav selvfølelse og atferdsvansker. Marton et al. (*ibid*) hevder at barn med SSV har vanskeligheter med å ta initiativ til sosiale interaksjoner, å forhandle med andre og å løse konflikter. De er mindre populære og blir oftere avvist av sine jevnaldrende.

2.2 Selvfølelse

Jeg har i min oppgave valgt å bruke begrepet selvfølelse. Det finnes mange andre lignende begreper, som for eksempel selvbilde, selvtillit, selvverdi, selvoppfattelse osv. Mange av disse begrepene beskriver mye av det samme, men begrepet selvtillit er et begrep som kan variere i ulike situasjoner. En person kan ha høy selvtillit når det gjelder akademiske ferdigheter, men lav selvtillit i sosiale sammenhenger. Begrepet selvfølelse er et begrep som favner hele personen og er en følelse som er konstant og ikke handler så mye om ferdigheter eller situasjoner, men ens egne tanker om en selv som person (Juul, 1996).

Videre vil jeg definere nærmere hva selvfølelse er og hvordan selvfølelse blir definert i teorien, jeg vil beskrive hvordan selvfølelse utvikles hos barn, se på hvilke faktorer som påvirker selvfølelsen vår og på hvilke konsekvenser det kan få å ha en lav selvfølelse.

2.2.1 Hva er selvfølelse?

Jeg har som nevnt valgt å bruke begrepet selvfølelse. Her vil jeg gå inn på hva selvfølelse er og hvordan dette begrepet skiller seg fra andre begreper, som for eksempel selvtillit. Før jeg gjør dette vil jeg si noe om hva ”selv” er. Det finnes som sagt mange ulike begreper om hvordan vi ser på oss selv, men de aller fleste inneholder ordet ”selv”. Richardt (2007) refererer til den gamle medisineren, filosofen og psykologen William James som regnes som selvets far. Han definerte selvet som summen av alt et menneske kan kalle sitt og at dette inkluderer både eiendeler og nære mennesker. Sosiologen Rosenberg (1979) ser på selvet som alt det et individ tenker og føler om seg selv som objekt.

Ulike forfattere definerer selvfølelse på ulike måter. Her er noen eksempler:

- ”Selvfølelse dreier seg om hva individet tenker og føler om seg selv uavhengig av prestasjoner.” (Strandkleiv, 2005, 7. avsnitt).
- “Selvfølelse er vår viten om og opplevelse av hvem vi er. Selvfølelse handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi vet.” (Juul, 1996, s. 78).

- "...den umiddelbare opplevelse man kan ha av å være verdt noe i egne øyne." (Ommundsen, 2004, s. 580).
- "...forholdet mellom individets suksesser og de krav mennesket har til seg selv." (James, 1890, ref. i Strandkleiv, 2005, 1. avsnitt).

James (1890) referert i Strandkleiv (2005) og Richardt (2007) var faktisk en av de første som brukte begrepet selvfølelse.

Strandkleiv (2005) beskriver selvtillit som noe som er nært forbundet med prestasjoner og at den gjelder på avgrensede områder i livet, mens selvfølelse er mer globalt. Han påstår at det er mulig å ha høy selvtillit på flere områder i livet, kombinert med lav selvfølelse.

Et begrep som brukes av Skaalvik og Skaalvik (1996) er selvoppfatning. Det har mye likheter med begrepet selvfølelse, men det kan oppfattes som et mer omfattende begrep som kanskje favner både selvfølelse og selvtillit. Skaalvik og Skaalvik (ibid) definerer selvoppfatning som: "...enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv". (s. 15). De ser på selvoppfatning som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger som en person har av seg selv.

2.2.2 Utvikling av selvfølelse hos barn

Hva avgjør om en person får en høy eller lav selvfølelse? Hvordan utvikles selvfølelse hos barn? Er det noe som er medfødt eller har miljøet mest å si? En rekke teoretikere som Mead (1934), Combs & Snygg (1959) og Burns (1979) referert i Richardt (2007) hevder at selvet ikke er medfødt, men at det utvikles ved erfaringer og i møtet med omverdenen.

De første årene i et barns liv er veldig viktige i utviklingen av selvfølelse. Barn trenger en verden som er forutsigbar, men utfordrende. De trenger varme og å føle seg verdsatt for å utvikle en god selvfølelse (Peters & Raupp, 1980). Barn trenger å bli sett og bekreftet betingelsesløst (Strandkleiv, 2005) og å bli anerkjent og oppleve at de har verdi for andre, slik som de er, for å utvikle en god selvfølelse (Juul, 1996). En god selvfølelse er viktig for utviklingen av en god selvtillit, energi og optimisme (Roberts, 2002). Addy og Dixon (2004) sier at stadige korreksjoner kan gå utover selvtilliten. Selv om barn trenger ros og

anerkjennelse i utviklingen av selvfølelse hevder Roberts (ibid) samtidig at for mye ros kan være skadelig. Hun sier at man kun skal rose når barnet har gjort noe for å fortjene ros. Hvis barn får ros hele tiden så tror de til slutt ikke på rosen. Juul (1996) påstår faktisk at ros kan være like skadelig som kritikk i utviklingen av en god selvfølelse. Han hevder at ros kan være med på å bygge opp en god selvtilitt, men at for mye ros ikke er bra for selvfølelsen. For mye ros kan ifølge Juul (ibid) føre til at barna blir uselvstendige, ytrestyrte og ekstremt selvopptatte i sin evige jakt på bekreftelse.

For små barn er foreldrene viktige når det gjelder utvikling av selvfølelse. Etter hvert som vi blir eldre blir lærere og jevnaldrende viktigere (Bunyan, 2003). Emler (2003) hevder at den klareste innflytelsen på en ungdoms selvfølelse er hans eller hennes foreldre. Små barn beskriver seg selv mer konkret og fysisk, mens eldre barn ser på seg selv mer abstrakt, psykologisk og integrert, hevder Thompson (1992). Han skriver videre at små barn har en optimistisk og urealistisk selvtilitt og syn på seg selv. Når barn blir eldre begynner de å se mer realistisk på seg selv. Derfor hevder Thompson (ibid) at faren for lav selvfølelse blir større ettersom barna blir eldre. De får en tydeligere personlighet og utvikler et mer allsidig, logisk og integrert selvilde. Når barna blir eldre danner de et differensiert inntrykk av seg selv ut fra ulike situasjoner. Denne utviklingen fortsetter gjennom ungdomstiden. Ungdom har likevel den fordelen at deres selvfølelse er mer stabil og ikke like situasjonsbestemt (Thompson, ibid). Den største faren for utvikling av lav selvfølelse er derfor etter småbarnsstadiet og før ungdomsalder. Vikan (1998) og Jerome et al. (2002) støtter Thompson (ibid) i at yngre barn gjerne ser på seg selv på en overdreven positiv måte, mens barn i 10-12-årsalderen rapporterer om et mer negativt selvilde enn tidligere, noe som kan ses på som en økning i evnen til selvrefleksjon. Jerome et al. (ibid) legger til at små barn gjerne tar med atferd, evner og preferanser når de vurderer seg selv. De tenker på seg selv som absolutter. Alt er positivt eller alt er negativt. De klarer ikke ennå å sammenligne seg selv med andre på en meningsfull måte. Jerome et al. (ibid) hevder at barn i 8-11-årsalder ikke lenger tenker så svart-hvitt om seg selv og at de får evnen til å sammenligne seg med andre. Det er naturlig at barn i denne alderen står i fare for å utvikle en lav selvfølelse.

2.2.3 Faktorer som påvirker selvfølelsen

Mitt eget spørreskjema er bygget opp etter samme prinsipp som Susan Harters (1985) skjema. Sommerschild (1998) skriver i sin bok om Harter som har forsket mye på *self-esteem* og *global self-worth*. Harter (1989) referert i Sommerschild (ibid) fant i sin undersøkelse ut at det var høy samvariasjon mellom sosiale tilbakemeldinger og oppfatning av egne ferdigheter og en god selvfølelse. Hun hevder at en sterk indikator for selvfølelse er hvordan ens signifikante andre ser på en. Vi mennesker utvikler en god selvfølelse dersom vi lykkes på områder i livet vårt som vi synes er viktige (Harter, 1993). Hvis vi synes det er viktig å mestre studier kan vi få en lav selvfølelse dersom vi ikke mestrer. Barn generelt synes gjerne at venner er viktig og hvis de ikke klarer å opprettholde vennskap vil det naturligvis gå ut over selvfølelsen.

Peters og Raupp (1980) hevder at hvis man har en positiv holdning til seg selv og at man forventer suksess så har man en god selvfølelse eller et positivt selvilde. Hvis vi forventer vanskeligheter eller å mislykkes og er redde for å forsøke, har vi en lav selvfølelse eller et negativt selvilde.

Barn med spesielle behov kan bli hindret i å delta i fysiske og/eller sosiale aktiviteter. Dermed kan det bli vanskeligere for dem å få mestringserfaringer som er nødvendige for utviklingen av en god selvfølelse (Peters & Raupp, 1980). Peters og Raupp (ibid) hevder også at dersom et barn blir stemplet som hyperaktiv, lærehemmet osv., kan det føre til at barnet identifiserer seg med diagnosen/vansken sin og at barnet selv og dets omgivelser forventer en viss type atferd. Det blir en slags selvoppfyllende profeti. I forhold til barn med spesifikke språkvansker bør man kanskje være forsiktig med å ta barnet ut av avdelingen/klassen for å unngå at barnet føler seg annerledes og at de andre ikke stempler barnet og begynner å behandle det på en spesiell måte. Man bør også være forsiktig med hva man sier til barnet om vansken sin. Smith og Neisworth referert i Peters og Raupp (1980) hevder at barn som skiller seg ut utseendemessig eller har en uvanlig atferd kan trigge negative reaksjoner fra andre. De kan mislike barnet, forsøke å unngå det og ha lavere forventninger til det. Yawkey (1980) hevder at slike reaksjoner vil påvirke barnas syn på seg selv og kan få dem til å isolere seg og dermed mister de mange av mulighetene til å lære.

Lawrence referert i Bunyan (2003) sier at det er viktig å være klar over at en persons selvfølelse har evne til å forandre seg. Dette støttes også av Juul (1996) som sier at selvfølelsen kan utvikles både kvantitativt og kvalitativt hele livet.

2.2.4 Konsekvenser av lav selvfølelse

Det er uenighet om hvilke konsekvenser en lav selvfølelse kan føre til. Ulike forskere kommer frem til ulike resultater. Dette kan til dels komme av at forskerne bruker ulike måter å måle selvfølelse på og at selvfølelse generelt er vanskelig å måle. Kausalitet eller årsakssammenheng kan også være et problem i denne type forskning. Hvis en person både har en lav selvfølelse og en depresjon er det vanskelig å si om personen har fått en depresjon på grunn av lav selvfølelse eller om depresjonen i seg selv gir lav selvfølelse.

Emler (2003) skriver om ungdom og selvfølelse og hevder at det ikke er så mange klare konsekvenser av lav selvfølelse. Han hevder at forskning viser at ungdom med lav selvfølelse ikke er mer involvert i kriminalitet, er mer rasistiske eller er mer i risiko for alkoholmisbruk, men at lav selvfølelse kan føre til rusmisbruk, dårlige skoleresultater, tenåringsgraviditet, suicidale tanker og handlinger og utvikling av spiseforstyrrelser. Huskins (2003) hevder derimot at lav selvfølelse ikke har noen sammenheng med suicidalitet og spiseforstyrrelser. Emler (ibid) hevder at ungdom med lav selvfølelse er mer tilbøyelige til å skade seg selv, men de skader ikke andre mer enn annen ungdom. Huskins (ibid) derimot hevder at ungdom med lav selvfølelse har en tendens til å være voldelige. Juul (1996) hevder også at mennesker som har en lav selvfølelse har en tendens til å være mer voldelige og legger til at de også har en høyere risiko for spiseforstyrrelser og stoff-, pille- og alkoholmisbruk. Jerome et al. (2002) hevder at lav selvfølelse kan føre til at man mislykkes på skolen, depresjon, sosialangst, vold, rusmisbruk og kronisk avhengighet av trygd. Harter (1993) støtter Jerome et al. (ibid) i at mennesker med lav selvfølelse har lettere for å få en depresjon. Hun hevder at de også har en tendens til å være mer suicidale enn mennesker med høy selvfølelse. Kaplan (1980) referert i Richardt (2007) og Skaalvik og Skaalvik (1996) skriver at personer med lav selvakseptering har flere symptomer på sviktende mental helse og at dette kan føre til psykosomatiske symptomer som hodepine, magesmerter, depresjon, angst og stress.

Emler (2003) hevder at personer med lav selvfølelse har en forhøyet risiko for å bli ofre for dårlig behandling av andre. Emler (ibid) påpeker likevel at selvfølelse bare er én av mange risikofaktorer og Huskins (2003) sier at resultatene fra forskningen rundt selvfølelse og sammenhengen med andre problemer er usikre. Huskins (ibid) sier at lav selvfølelse kan være både en konsekvens og en årsak og at andre faktorer også er medvirkende.

Til tross for uenigheter om hvor viktig selvfølelse er og hva en lav selvfølelse kan føre til kan vi nok konkludere med at utvikling av en god selvfølelse er viktig da mennesker med god nok selvfølelse lever lykkeligere og mindre problematiske liv (Emler, 2003). Vi blir mindre sårbare og får større livsglede og livskvalitet (Juul, 1996).

2.3 Sammenheng mellom språkvansker og selvfølelse

Det finnes ikke mye forskning rundt sammenhengen mellom språkvansker og selvfølelse (Jerome et al., 2002 og Dockrell & Messer, 1999) og den forskningen som finnes peker ikke i samme retning (Marton et al., 2005). Forskerne er uenige om barn med SSV har en lavere selvfølelse enn andre barn.

Rustin og Kuhr (1999) hevder at mange barn med språkvansker opplever problemer i kontakten med jevnaldrende og at de mislykkes faglig fordi de går glipp av mye informasjon, har problemer med å stille oppklarende spørsmål og ofte har dårlige leseferdigheter. Denne følelsen av å ikke mestre kan virke negativt på barnas selvfølelse. Jerome et al. (2002) hevder også at barn med språkvansker opplever akademiske og sosiale vanskeligheter på skolen. De hevder at fordi skoleferdigheter og sosial status blir sett på som positivt i skolesammenheng, er det lett å få lav selvfølelse dersom man mislykkes innen disse områdene. Marton et al. (2005) forklarer grunnen til at barn med SSV har en lavere selvfølelse enn andre barn med at deres lingvistiske begrensninger gjør at de er sårbare for sosial avvisning og å mislykkes på skolen.

Dockrell og Messer (1999) viser til forskning som sier at barn med SSV ofte blir avvist av sine jevnaldrende. De sier også at barn med lærevansker generelt er i risiko for å utvikle en lav selvfølelse og at det er grunn til å tro at det samme gjelder for barn med spesifikke språkvansker. Bloom og Lahey (1978) beskriver bruk av språk som en sosial handling og at barn lærer språk for å få, opprettholde og regulere kontakt med andre personer. Derfor virker

det sannsynlig at en språkvanske kan føre til sosiale problemer fordi kommunikasjon er viktig for å utvikle vennskap og for å kunne være med i lek med andre barn. Shaywitz (2003) referert i Schwartz (2009) hevder at barn med språkvansker er spesielt i risiko for å få en lav selvfølelse dersom de ikke har blitt diagnostisert på et tidlig tidspunkt og fått hjelp med språkvansken sin.

Martin og Miller (2003) hevder at barn med dysleksi kan få en lav selvfølelse på grunn av negative kommentarer fra lærere. Det er naturlig å tenke at det samme kan gjelde for barn med språkvansker fordi mange barn med språkvansker får dysleksi (Watkins, 1994 og Schwartz, 2009). Det har også blitt vanlig å se på spesifikke språkvansker og dysleksi som én og samme vanske, det vil si at vanskene kommer av samme underliggende problem, men at de kommer forskjellig til uttrykk i forhold til hvor barnet er i utvikling (Bishop & Snowling, 2004). Det eksisterer i høy grad bevis for at barn som hadde språk- og talevansker i førskolealder senere har forhøyet risiko for akademiske problemer selv om de tilsynelatende ikke lengre har en språkvanske (Gabig, 2009). Ifølge en undersøkelse har de også forhøyet risiko for å slite sosialt 10 år senere og har oftere behov for tilpasset undervisning (Aram, Ekelman & Nation, 1984, ref. i Gabig 2009).

Jerome et al. (2002) har skrevet en artikkel om sin undersøkelse om selvfølelse hos barn med spesifikke språkvansker. De undersøkte 46 barn mellom 6 og 9 år og 34 barn mellom 10 og 13 år med spesifikke språkvansker og sammenlignet dem med sine jevnaldrende. For 6-9-åringene fant de ingen signifikante forskjeller på hvordan barna med SSV og jevnaldrende vurderte seg selv. Barna på 10-13 år med SSV viste seg å vurdere seg selv mer negativt innen skoleferdigheter, sosial aksept og atferd enn sine jevnaldrende. Jerome et al. (ibid) brukte Harters (1985) skjema for å vurdere barnas selvfølelse.

I en annen undersøkelse (Marton et al., 2005) fant forskerne at barna med SSV hadde en lavere sosial selvfølelse (få venner, ensomhet osv.), men den akademiske selvfølelsen var lik som den hos sine jevnaldrende. Barna i denne undersøkelsen var 7-10 år. Marton et al. (ibid) tror at grunnen til at barna med SSV har en lavere sosial selvfølelse er at de vurderer sosial status som viktigere enn akademisk kompetanse.

Repstad (2007) skriver om psykisk helse hos barn med spesifikke språkvansker i sin hovedoppgave i spesialpedagogikk. Hun finner i sin undersøkelse at barn med spesifikke

språkvansker har en lav selvoppfatning. Hos barn på 10-12 år har 55 % en lav selvoppfatning. Hun finner at selvoppfatningen blir dårligere jo eldre barna blir.

Gryting (2008) skriver i sin masteroppgave i spesialpedagogikk om elever med spesifikke språkvansker og deres skolesituasjon. Det er en kvalitativ oppgave der hun intervjuer elever i ungdomsskolealder med SSV om hvordan de trives på skolen og hvordan de opplever egen akademisk mestring. Hun kommer frem til at flere av elevene opplever at de sliter akademisk og flere av dem får spesialundervisning. Likevel forteller elevene at de trives på skolen, at det ikke foregår mobbing og at de tror at de blir likt av de andre i klassen. Fra et elevperspektiv ser det altså ut til at deres språkvansker har akademiske følger, men ikke sosiale. Gryting (ibid) kommenterer likevel at hun opplever at elevene kanskje idylliserer egen skolesituasjon uten at hun vet om dette stemmer eller eventuelt hvorfor de gjør det.

3. Metode

Dette kapitlet vil handle om metode og om hvordan jeg har gjennomført min egen undersøkelse. Jeg vil begynne med å gjøre rede for valg av forskningstilnærming og metode og si noe om kvantitativ metode. Deretter går jeg over til min egen undersøkelse ved å beskrive oppgavens utvalg og hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for valget av informanter. Neste delkapittel handler om forskningsprosessen, både i forhold til hvordan jeg har laget og prøvd ut spørreskjemaet som blir brukt i undersøkelsen og hvordan datainnsamlingen har foregått. Jeg vil også si noe om det å bruke barn som informanter i forskning og hvilke spesielle hensyn man må ta i denne sammenheng. Videre vil jeg si noe om validitet og reliabilitet, både generelt hva disse begrepene innebærer og også hvordan jeg har forsøkt å gjøre min egen undersøkelse valid og reliabel. Til slutt vil jeg gå inn på etiske betraktninger generelt og i forhold til min undersøkelse spesielt og jeg vil særlig ha fokus på etiske betraktninger i forhold til å bruke barn i forskning.

3.1 Forskningstilnærming og metode

Jeg har valgt en kvantitativ forskningstilnærming i min masteroppgave. Metoden jeg har brukt for å samle inn data er et spørreskjema. Videre vil jeg begrunne mitt valg av forskningstilnærming og metode og jeg vil gjøre rede for kvantitativ metode.

3.1.1 Valg av forskningstilnærming og metode

Da jeg i starten av masteroppgaveprosessen hadde funnet ut at jeg ønsket å skrive om barn med spesifikke språkvansker og deres selvfølelse, hadde jeg på bakgrunn av mine egne tanker rundt temaet og eksisterende forskning, en hypotese om at barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Jeg var åpen for å bruke både en kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming for å finne ut om denne hypotesen stemte. Dersom jeg hadde brukt en kvalitativ metode kunne jeg gått dypere inn i temaet og funnet ut mer om årsakene til en eventuell sammenheng mellom SSV og lav selvfølelse. Kvalitativ forskning har til hensikt å formidle forståelse og dybdekunnskap. På den andre siden hadde jeg muligheten til å bruke en kvantitativ forskningstilnærming som gir mer breddekunnskap

og er bedre dersom man ønsker å teste ut en hypotese eller se årsakssammenhenger (Helseth, ukjent årstall). Jeg fant ut at jeg hadde et ønske om å forsøke å generalisere resultatene mine til populasjonen, dvs. alle barn med spesifikke språkvansker, og prøve å finne ut om det er signifikante forskjeller mellom selvfølelsen til barn med SSV og de uten SSV. Derfor endte jeg opp med en kvantitativ tilnærming. Jeg lot meg vel også overbevise av ordtaket som sier: *“If you can't count it, it doesn't count.”* Jeg ønsket meg konkret datamateriale som kunne hjelpe meg med å teste ut min hypotese.

En annen grunn til at jeg valgte en kvantitativ forskningstilnærming var hensynet til barna som skulle være informanter. Jeg ønsket at barna skulle få være anonyme både av hensyn til dem selv, men også fordi jeg tenkte at jeg ville få mer ærlige svar dersom de visste at anonymiteten ble ivaretatt. Man kan bruke ulike metoder innen kvantitativ forskningstilnærming og jeg valgte å bruke et spørreskjema da jeg mente at dette var en god metode for å få tak i flest mulig barn og fordi barna som sagt kunne være anonyme og få svare på spørsmålene i ro og fred.

I tillegg til at barna skulle få være anonyme ønsket jeg å ta så lite av deres tid som mulig. Det å besvare et spørreskjema ville ta mindre både av barnas tid og min tid slik at jeg ville få flere informanter. Jeg tenkte også på at et intervju ville føre til at jeg blandet meg for mye inn i barnas liv, at de ville føle seg invadert og at de ville være redde for å si fra dersom det var spørsmål som de ikke ønsket å svare på.

3.1.2 Kvantitativ metode

Kvantitativ forskning presenterer statistiske resultater med tall og søker å finne sammenhenger mellom målte variabler, mens kvalitativ forskning presenterer fakta ved hjelp av ord og prøver å forstå en sosial situasjon fra informantenes perspektiv (McMillan & Schumacker, 1997). Kvantitativ forskning gir bredde og søker forklaringer og årsakssammenhenger (Helseth, ukjent årstall). Informasjonen man får inn kan gjøres om til tall og blir dermed målbart og kan sammenlignes.

Forskere er uenige i om det er mulig å kvantifisere resultater fra fag som sosiologi, psykologi og pedagogikk. Noen mener at variabler alltid er målbare mens andre hevder at meningen eller essensen alltid blir borte i kvantitativ forskning (Durrheim, 2002). I pedagogikken kan

vi aldri si ”hvis A, så B”, sier Skjervheim (1969, 1992) referert i Kvernbekk (1997). Skjervheim (ibid) hevder at vi i samfunnsvitenskapen generelt ikke har noen kausalsammenhenger. Kvernbekk (2002) hevder likevel at pedagogikken trenger et kausalitetsbegrep og at begreper som ”påvirke”, ”føre til” og ”tiltak” er begreper som vi bruker i pedagogikken og som er kausale. Selv om kausalitet og kvantitativ forskning er vanskelig i samfunnsvitenskap og pedagogikk forsøkes det likevel ofte å søke sammenhenger og det kan være viktig i forhold til hvilke tiltak som bør settes inn og hvilke tiltak som fungerer best.

3.2 Utvalg

Et utvalg er ifølge Charles (1998) en liten gruppe mennesker, dyr eller objekter som er valgt til å representere en mye større populasjon. En populasjon kan beskrives som den gruppen vi ønsker å få kunnskap om (Befring, 2002). En populasjon er i denne undersøkelsen barn med spesifikke språkvansker. En generell regel er at man bør ha et størst mulig utvalg for at resultatene fra undersøkelsen skal være mest mulig representative for populasjonen (McMillan & Schumacher, 1997).

I en spørreundersøkelse er det også viktig at svarprosenten er høy. Noen forskere hevder at en svarprosent på 50 er et minimum for hva som kan godtas i en spørreundersøkelse, men at den helst bør ligge på minst 60-70 % (Holand, 2006a). Andre setter et minimumskrav på 70 % (Johnson & Christensen, 2008, ref. i Mertens, 2010). Dersom svarprosenten er lavere enn dette antas det at undersøkelsen ikke er representativ for populasjonen. Forutsetningen er selvsagt at utvalget er representativt i utgangspunktet. Dersom det ikke er det hjelper det ikke at svarprosenten er høy. For å gjøre mitt utvalg mest mulig representativt har jeg valgt å få barn fra forskjellige steder i landet. Det er likevel vanskelig å si noe om utvalget mitt er representativt da det er såpass lite. For å kunne få et såpass representativt utvalg at man kan være rimelig sikker på at resultatene kan generaliseres til populasjonen bør utvalget være så stort som mulig. I tillegg er en høy svarprosent med på å sikre at utvalget blir representativt. Dersom svarprosenten er lav kan man lure på hva som gjør at noen velger å svare eller ikke svare og om det dermed betyr at de som velger å svare skiller seg fra den gruppen som velger å ikke svare. Dersom min undersøkelse hadde hatt lav svarprosent kunne man lure på om det var de barna som hadde høyest selvfølelse som svarte og at de med lav selvfølelse valgte å la

være å svare fordi de følte det som et nederlag å svare at de har en lav selvfølelse. Jeg har ikke noe tall på hvor høy svarprosenten ble da det var logopeder i PP-tjenester og lærerne på skolene som delte ut spørreskjemaene. Jeg ba ikke om noen tilbakemelding på om det var noen av barna som nektet å fylle ut skjemaet. Jeg velger likevel å anta at svarprosenten var høy i og med at spørreskjemaene ble utfylt i klasserommene og at det ikke medførte noe merarbeid for barna å svare. De tenkte kanskje som Elstad (2010) antar at ungdommene i undersøkelsen Ung i Oslo 2006 tenkte, at undersøkelsen var et trivelig avbrekk i en ensformig skoledag. I den nevnte undersøkelsen var svarprosenten på hele 93 %, mens i en annen undersøkelse som Elstad (ibid) nevner var den på under 20 %. Den ble aldri analysert og publisert da det ble antatt at svarene ikke var representative for befolkningen. Forskjellen mellom disse to undersøkelsene var blant annet at den ene undersøkelsen foregikk i klasserommene mens den andre ble sendt per post til den enkelte informant.

Videre vil jeg beskrive hvilke kriterier jeg har satt for utvalget mitt og jeg vil også beskrive utvalget i forhold til alder, kjønn, landsdel og hvor mange barn som er i hver gruppe, det vil si SSV-barn og kontrollbarn.

3.2.1 Utvalgskriterier

Jeg velger i min undersøkelse å se på barn som har spesifikke språkvansker og ikke de som har generelle språkvansker. Barn som har en generell språkvanske har en annen primærvanske som også kan være med på å påvirke selvfølelsen. Det kan derfor være vanskelig å se om det er denne vansken eller språkvansken som påvirker selvfølelsen mest.

Undersøkelsen min inkluderer alle barn med spesifikke språkvansker, uavhengig av alvorlighetsgrad og vanskeområder. Hvis jeg skulle ha begrenset utvalget mitt til kun å ta med barn med spesifikke språkvansker innen et spesifikt område (f. eks. fonologiske vansker), ville det blitt vanskelig for meg å få nok informanter. Det eneste kravet mitt er at de på et eller annet tidspunkt har fått diagnosen spesifikke språkvansker. Noen av barna har kanskje ikke lenger noen åpenbar språkvanske nå når de er 10-12 år, men så lenge de tidligere har blitt diagnostisert med SSV, har jeg valgt å ha dem med i undersøkelsen. Dette fordi flere forskere hevder at barn som tilsynelatende har blitt kvitt språkvanskene sine likevel kan slite med forståelsesvansker, mangelfullt vokabular og lese- og skrivevansker

(Scarborough & Dobrich, 1990, Haynes, 1992, Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998 og Rescorla, 2005, alle ref. i Schwartz, 2009).

3.2.2 Beskrivelse av utvalget

Utvalget mitt består av 44 barn, derav 11 SSV-barn og 33 kontrollbarn. Åtte av SSV-barna kommer fra Østlandet, to fra Sørlandet og ett fra Nord-Norge. Seks av barna er 10 år, tre er 11 år og to er 12 år. Kun ett av barna er jente mens 10 er gutter. Kontrollbarna matchet SSV-barna (tre kontrollbarn for hvert SSV-barn) når det gjelder alder, kjønn og kommunetilhørighet bortsett fra når det gjelder ett tilfelle der det på grunn av en feil ble slik at SSV-barnet er 10 år og de tre kontrollbarna som matchet dette SSV-barnet er 11 år.

3.3 Forskningsprosess

Under dette kapittelet vil jeg beskrive min forskningsprosess. Jeg vil si noe om hva et spørreskjema er, hvordan jeg utformet mitt eget spørreskjema og hvordan jeg prøvde det ut. Etterpå vil jeg beskrive hvordan datainnsamlingen foregikk og si noe om hvilke utfordringer man står overfor når man bruker barn som informanter og hvordan jeg har lagt til rette for dette i min undersøkelse.

3.3.1 Spørreskjema

Spørreskjema kan brukes synonymt med survey (Holand, 2006b) og det som kjennetegner survey-forskning er at det er en strukturert og systematisert form å samle inn data på (de Vaus, 2002). Surveymetoden kan også sies å ha et deskriptivt design fordi den beskriver ulike trekk eller egenskaper hos informantene. Surveymetoden ble for alvor kjent i USA i 1936 da George H. Gallup klarte å forutsi hvem som ville vinne presidentvalget, ved hjelp av et spørreskjema. I Norge ble ikke metoden tatt i bruk før i 1950-årene (Holand, 2006a). Videre vil jeg beskrive hvordan jeg utformet og prøvde ut spørreskjemaet.

3.3.1.1 Utforming av spørreskjema

Da jeg hadde bestemt meg for å bruke et spørreskjema for å få kunnskap om hvorvidt det er en sammenheng mellom SSV og selvfølelse, valgte jeg å se på ulike spørreskjemaer som

vektla indikatoren barns egen vurdering av selvfølelse. Gjennom ulike søk fant jeg noen skjemaer som kunne være aktuelle, men de fleste skjemaene var laget for kartlegging av ungdom og voksne. Noen få skjemaer var laget for barn, men de målte også ulike psykiske vansker og ble for omfattende for min undersøkelse, og lite hensiktsmessige for å besvare min problemstilling.

Harters (1985) skjema, *Manual for Self-Perception Profile for Children* bruker en metode for å få barna til å svare hva de egentlig tenker om seg selv og ble sentral for utforming av mitt spørreskjema. Andre skjemaer kommuniserer direkte eller indirekte at noen svar er mer normale enn andre, mens Harters (ibid) skjema er konstruert på en måte som viser at alle følelser om seg selv er normale, mulige og akseptable. Harter (ibid) fremhever problemet med at andre typer spørreskjemaer innhenter sosialt ønskede svar. I hennes skjema blir barnet først spurt hvilket barn det er mest likt og deretter om dette stemmer litt eller veldig for barnet. Tanken bak et slikt spørsmålsformat er implikasjonen av at halvparten av barn ser på seg selv på én måte og den andre halvparten ser på seg på den andre måten. Denne typen spørsmål legitimerer begge svar, hevder Harter (ibid).

Jeg bestemte meg for å bruke Harters (1985) spørreskjemakonstruksjon, men jeg tenkte at hennes oppsett var litt for langt og omfattende for barn med språkvansker og ønsket å gjøre det enklere og mer oversiktlig. Harter (ibid) deler spørsmålstypene i skjemaet sitt opp i seks områder, men hun har spørsmålene blandet sammen i oppsettet. For å gjøre skjemaet mer oversiktlig for barna valgte jeg å dele inn spørsmålene i tydelige kategorier. I stedet for å ha seks ulike former for selvfølelse reduserte jeg det ned til tre. Dermed ble skjemaet kortere og ikke fullt så krevende for barna å besvare. Som Haraldsen og Dale (2002) sier så har barn problemer med å gi mye informasjon på en gang. Både av den grunn og at jeg ønsket å ta så lite av barnas tid som mulig forsøkte jeg å gjøre spørreskjemaet kort.

De tre kategoriene jeg endte opp med valgte jeg å kalle ”Skole”, ”Venner” og ”Meg selv”. Skole- og sosiale ferdigheter er områder som er viktige for barn når de vurderer seg selv (Jerome et. al., 2002). I tillegg til å se på barnas generelle selvfølelse (”Meg selv”) har jeg derfor valgt å inkludere ”Skole” og ”Venner” i undersøkelsen. Kategorien ”Skole” tapper hvordan barna ser på sine egne skoleferdigheter ved hjelp av spørsmål om hvordan de takler oppgaver på skolen, lekser osv. Siden med overskriften ”Venner” er ment å vurdere barnas tanker om sine egne sosiale ferdigheter og hvordan de tror at de oppfattes av andre. Den siste

kategorien har jeg kalt ”Meg selv” og er ment å måle det Harter (1985) kaller for global selvfølelse, altså barnets tanker om egenverdi og seg selv som person, uavhengig av prestasjoner.

Harter (1985) bruker begrepet sosial aksept i stedet for sosial kompetanse. Sosial aksept er hvordan barnet blir akseptert av sine jevnaldrende eller føler seg populære, ikke sosial kompetanse. Global selvfølelse måler i hvor stor grad barnet liker seg selv som person, hvor fornøyd det er med livet sitt og generelt er fornøyd med seg selv. Det viser en helhetlig bedømmelse av ens egen selvverdi og ikke domenespesifikk kompetanse og tilstrekkelighet. Hun måler altså global selvfølelse direkte og uavhengig av domenespesifikke bedømmelser. Andre definerer ofte generell/global selvfølelse som summen eller gjennomsnittet av ulike områder, mens Harter (ibid) definerer det mer som egenverdien er person har.

Da jeg så på andre skjemaer, fant jeg noen spørsmål som jeg hadde lyst til å ha med i skjemaet, så da omgjorde jeg spørsmålene til Harters (1985) måte å stille dem på. Resultatet ble et skjema laget med Harters (ibid) konstruksjon, noen av hennes spørsmål oversatt til norsk og noen spørsmål fra andres skjemaer blandet inn. De skjemaene jeg har fått ideer fra i tillegg til Harters *Manual for Self-Perception Profile for Children* (1985), er *Rosenbergs Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965), *Multiscore Depression Inventory for Children* (Berndt & Kaiser, 1996), *The Joseph Pre-School and Primary Self-Concept Screening Test* (Joseph, 1979), *Culture-Free Self-Esteem Inventories* (Battle, 2002) og *Coopersmith Self-Esteem Inventories* (Coopersmith, 1981).

Backe-Hansen (2002) hevder at man bør lage spørreskjemaer slik at de ikke blir mer enn nødvendig kompliserte og lange og at spørsmålene bør være slik at de ikke antas å være belastende for deltakerne. Rekkefølgen på spørsmålene bør være logisk (Haraldsen & Dale, 2002). Olsen (2006) og de Vaus (2002) hevder at vanlige regler for spørsmålsutforming er at de skal være grammatisk enkle, uten bruk av dobbelte nektelser (f. eks. ”ikke + ikke”) og at spørsmålene skal være kortest mulige og entydige. Olsen (2006) påpeker at stort sett alle (danske) ord er mangetydige, men noen ord har en større ”betydningsvidde” enn andre ord. Det vil si at de forstås forskjellig av undersøkelsens informanter. Dette kan føre til statistiske forskjeller uten at det dreier som om reelle forskjeller. Olsen (2005) skriver at mange forfattere peker på at ulik spørsmålsforståelse kan gi store måleproblemer. Olsen (2005) påpeker viktigheten av å gjøre ords betydningsvidde minst mulig.

71 % av 9-åringene vet hvilket år de er født. Over 90 % av 11-åringene vet det (Andersen, 2002). Barn med språkvansker har kanskje vanskeligere for å oppgi dette så derfor velger jeg å spørre om alder i stedet.

3.3.1.2 Utprøving/pilotering av spørreskjema

Formålet med utprøving av spørreskjema er å samle inn data med færrest mulig måleproblemer (Olsen, 2006). Pilottesting styrker undersøkelsens reliabilitet og validitet (de Vaus, 2002). Det er vanlig å ha en pilottesting for å få innsikt i hvilke begreper som kan misforstås (de Vaus, ibid), hvilke spørsmål som er vanskelige å svare på eller som gjør at svarpersonen blir for flau til å svare ærlig på spørsmålet osv. Ottosen (2002) foreslår å bruke barn i utformingen av spørsmål og spørsmålstemaer for å være sikker på at de er relevante sett fra barnehøyde. Barn kan også ha forslag til andre relevante temaer, sier Ottosen (ibid). I utforming av mitt eget skjema brukte jeg fire barn fra 8-10 år som evaluerte spørreskjemaet underveis, inkludert en 9-åring med spesifikke språkvansker. De kom med forslag til omformulering av spørsmål og forslag til andre relevante spørsmål. Jeg innså at noen av spørsmålene kun var relevante fra et voksenperspektiv og at noen av spørsmålene ble tolket annerledes av barna. Ved å forklare barna min egen hensikt med spørsmålene fikk jeg forslag til andre måter å formulere dem på. Da jeg ba barna om å komme med kommentarer etter utfylling ba jeg også om at de skulle peke på spørsmål som de syntes var flaut å svare på eller på andre måter var vanskelige å besvare.

Ved å få øve meg på å forklare hvordan spørreskjemaet skulle besvares og så hvilke misforståelser som oppsto, lærte jeg hvordan jeg kunne forklare det bedre og hvordan spørreskjemaet ble oppfattet av barna. Spørsmål som jeg selv syntes var tydelige og relevante ble ofte tolket på en annen måte av barna. Jeg erfarte at de to 8-åringene trengte mer forklaring, mens 10-åringen skjønte hvordan skjemaet skulle fylles ut etter en kort forklaring. 9-åringen med SSV trengte også en fyldigere forklaring, men det var tydelig at hun etter hvert skjønte systemet for da jeg fikk skjemaet tilbake hadde hun fylt det ut slik at det så ut som at hun hadde en fantastisk selvfølelse! Samtlige spørsmål var besvart maksimalt positivt. Denne utfyllingen var for meg noe skuffende da jeg hadde håpet at skjemaet ga inntrykk av at alle svar var greit, men det positive var at hun helt tydelig hadde forstått utfyllingen. Hun sa etter utfyllingen at hun sikkert hadde klart det bedre enn de andre barna. Av dette lærte jeg viktigheten av å gjenta at alle svar er lov. Svakheten ved hennes utfylling

var trolig at anonymiteten ikke ble like godt ivaretatt. Hun fikk ikke, slik som informantene, muligheten til å legge skjemaet i en konvolutt som ble sendt til en som ikke visste hvem hun var. Hun visste at jeg kom til å se på skjemaet etterpå. Den type utfylling fikk jeg (heldigvis) ikke sett hos noen andre barn. Dette viser hvor viktig det er å poengtere at alle svar er lov og at anonymiteten blir ivaretatt.

Før jeg ba barna om hjelp til å velge ut de beste spørsmålene hadde jeg åtte spørsmål per kategori, altså 24 totalt. Etter tilbakemeldingene kuttet jeg ned slik at jeg endte opp med seks spørsmål per kategori og dermed 18 totalt. Et eksempel på et spørsmål som jeg fjernet var: ”Noen barn synes at de fortjener å ha det bra ”MEN” Andre barn synes ikke at de fortjener å ha det bra”. Her fokuserte barna på hva som var ”riktig” og mente at dette var et dumt spørsmål fordi alle fortjener å ha det bra. Jeg sa at jeg tror at det er noen mennesker som kan tenke at de ikke fortjener å ha det bra, men fikk da til svar at ”Jammen, de fortjener jo også å ha det bra!” Min intensjon med spørsmålet ble altså ikke forstått, det vil si, det ble forstått på en annen måte.

3.3.2 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste om tillatelse til å gjennomføre en slik undersøkelse. Jeg fikk til svar at studien ikke er meldepliktig da datamaterialet som samles inn er anonymt. Studien registrerer verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger.

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å få tak i SSV-barn ved å kontakte ulike PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) og logopeder, men etter mange mailer og telefoner fikk jeg inntrykk av at det er få barn på 10-12 år som fremdeles går til logoped eller har kontakt med PPT pga. spesifikke språkvansker og jeg fikk råd om å kontakte skoler fordi de gjerne har oversikt over hvilke barn som tidligere har vært i kontakt med PPT eller logoped på grunn av SSV. Tre av SSV-barna fikk jeg tak i gjennom PPT og åtte fikk jeg ved å kontakte skoler. Noen av kontrollbarna fikk jeg tak i ved at de fylte ut skjemaer sammen med SSV-barna (for å unngå at SSV-barna skulle bli plukket ut fra en gruppe til å fylle ut et skjema alene) og resten ved å kontakte skoler i samme kommune som SSV-barna og be om at de fikk barn på samme alder og av samme kjønn som barna med SSV til å fylle ut et skjema.

Alle barna fikk med seg et informasjonsskriv hjem til sine foresatte som ble bedt om å skrive under på at de samtykket til at sitt barn medvirket i undersøkelsen. Lærerne og logopedene som delte ut spørreskjemaene til barna fikk beskjed om å se på disse underskriftene, men ikke sende dem videre til meg. Dette var for å gjøre undersøkelsen så anonym som mulig og at jeg ikke skulle oppbevare opplysninger som kunne spores tilbake til det enkelte barn. I de tilfellene der SSV-barn og kontrollbarn fylte ut skjemaer sammen, ba jeg læreren/logopeden om å merke konvoluttene slik at jeg kunne vite hvilke skjemaer som var fylt ut av SSV-barn. Samtlige informanter fikk informasjon om at ingen ville se på spørreskjemaet før det ble sendt til meg og de fikk hver sin konvolutt som de kunne putte skjemaet oppi. Dette håper jeg bidro til at barna følte seg trygge på at anonymiteten deres ble ivaretatt.

Harter (1985) har erfart at det er best å lese spørsmålene høyt for 3.- og 4.-klassinger, men at elever fra 5. trinn og opp kan lese spørsmålene selv etter eksemplifisering. Fordi 10-12-åringene i min undersøkelse er fra 5. trinn og opp fikk de lese spørsmålene selv, etter at de hadde fått instruksjon om hvordan skjemaet skulle fylles ut. I instruksjonsbrevet jeg sendte ut til lærerne ga jeg tips om at elevene kunne bli instruert til først å velge hvilken av de to setningene som passet for seg, så holde hånden over den setningen som ikke passet og så velge i hvilken grad den setningen som passet var riktig for dem.

3.3.3 Barn som informanter

Det å bruke barn som informanter krever noe mer tilrettelegging enn å bruke voksne. Det har tidligere ikke vært vanlig å spørre barna direkte, men heller gå gjennom foreldre, lærere og andre personer rundt barna for å undersøke hvordan barn har det. Det er vanlig å teste barns utvikling innen mange fagfelt, f.eks. for å avdekke språkvansker, men ved undersøkelser om selvfølelse, psykiske vansker, atferdsvansker osv. er det vanligst å bruke voksenpersoner rundt barnet som informanter, særlig når det gjelder små barn.

I planleggingsfasen til denne oppgaven vekslet jeg mellom tanken på å bruke voksne rundt barna som informanter eller barna selv. Jeg tenkte at voksne ville være bedre egnet til å besvare vanskelige spørsmål og at det ville være mer skånsomt for barna å ikke måtte svare på spørsmål om noe som kanskje ville være et sårt tema. Etter nøye vurdering bestemte jeg meg likevel for å bruke barn som direkte informanter. Jeg fant ut at jeg ønsket informasjon om hva barna *selv* tenkte og ikke hvordan de voksne rundt dem tolket hvordan barna har det.

Jeg velger å stole på at barna er kompetente og reflekterte nok til å svare på spørsmål som angår egne følelser og tanker om seg selv.

Jeg har valgt å bruke 10-12-åringene som informanter, da jeg mener at de er store nok til å svare på et spørreskjema og at de i den alderen har begynt å bli mer bevisst sin egen selvfølelse. Det har tidligere blitt gjennomført spørreundersøkelser blant barn som er yngre enn 10-12 år, men jeg har valgt å gå såpass opp i alder av hensyn til at en del av informantene har språkvansker og dermed kan ha vanskeligere for å forstå spørsmålene og å lese spørreskjemaet. Yngre barn ser gjerne på seg selv på en overdreven positiv måte, mens barn i 10-12-årsalderen rapporterer om et mer negativt selv bilde enn tidligere, noe som kan ses på som en økning i evnen til selvrefleksjon (Vikan, 1987). I en alder der det blir mer og mer viktig å bruke språk som tilgang til sosiale kontakter, kan det bli tøffere for et barn som har vansker med språket sitt.

de Leeuw, Borgers og Smits (2004) hevder at samfunnet blir mer og mer opptatt av barn og deres problemer, interesser og rettigheter. Som en konsekvens av dette samler nå forskere ofte inn data fra barna selv. Det blir sett på som mer nyttig å la barna uttrykke sine egne meninger og holdninger enn å spørre de voksne rundt barna. Det blir ikke sett på som godt nok å intervju de voksne rundt barna dersom barna selv kan bli intervjuet. Haraldsen og Dale (2002) hevder at kunnskapen og litteraturen om hvordan man skal gjøre dette er liten. Derfor jobbes det med å utvikle metoder for å utføre survey-forskning og intervjuer med barn (de Leeuw et al., *ibid*). Jeg registrerer at det også ellers i samfunnet åpnes mer og mer opp for at barn skal få si sin mening.

Når man skal drive forskning med barn er det viktig å ha kjennskap til barns normale utvikling (Jensen, 2002). Barn har ikke samme evne til å resonnere, sette seg inn i en tenkt situasjon og hukommelsen er ikke ferdig utviklet ennå (Ottosen, 2002). Dette er det viktig å tenke på når man skal velge hvilken aldersgruppe man ønsker å spørre og å ta hensyn til deres spesielle behov ved utforming av spørreskjema og ved gjennomføring av undersøkelsen. Larsen (2002) hevder at forskjellen på følelser og tanker er vanskelig å se for et barn. I stedet for å spørre om barnet ”føler seg skyldig” bør man kanskje heller spørre om barnet ”tenker at det er hans skyld”. Bekymring er et kognitivt symptom, mens engstelse er en følelse.

Piaget (1969) referert i Larsen (2002) hevder at evnen til selvoppfattelse og evnen til å erindre seg selv i ulike situasjoner øker hos barn når de er i 6-12-årsalderen. Fra 11-12-årsalder er barns hukommelse like utviklet som hos voksne. Fra 11-årsalder vil de fleste barn også være i stand til å gi uttrykk for egne oppfatninger, erfaringer og synspunkter. Det er likevel nødvendig å ta hensyn til barnas leseferdighet, tillit og kontekst (Scott 2000, ref. i Ottosen, 2002). I min undersøkelse har jeg tatt hensyn til barnas leseferdigheter ved at spørsmålene er enkelt formulert og satt opp på en tydelig og oversiktlig måte. Før utfylling fikk barna instruksjon om hvordan skjemaet skulle fylles ut og de kunne øve seg på to eksempelspørsmål på første side. Andersen (2000) referert i Ottosen (2002) hevder etter en undersøkelse blant barn og ungdom fra 7-15 år, at barn helt fra 7 år kan brukes som informanter dersom man tar hensyn til barnas utvikling i utformingen av spørsmål. Dette blir støttet av de Leeuw et al. (2004). Små barn (under 7-8 år) forstår ikke at mennesker har ulike meninger om ting. De tror at svarene har en fasit og det kan føre til at de ikke vil svare fordi de er redde for å svare feil. Derfor tror Haraldsen og Dale (2002) at det ikke er mulig å gjennomføre spørreundersøkelser blant yngre barn. Kjær Jensen (1988) referert i Ottosen (2002) erfarer i sin undersøkelse at barn på 7-8 år har vanskelig for å konsentrere seg ved slutten av et intervju som varer 20-30 minutter, men at dette ikke er noe problem for 9-11-åringer.

Når man skal bruke barn som informanter er det viktig å tenke gjennom hvordan man kan gjøre intervjusituasjonen eller situasjonen der de skal fylle ut et spørreskjema, mest mulig trygg og forutsigbar for barna. Jensen (2002) hevder at intervjusituasjonen er like viktig for å få gode data som selve spørsmålsformuleringen. Mejding (1994) referert i Larsen (2002) hevder at man må regne med at 15 % av barn i hver aldersgruppe vil ha problemer med å forstå og besvare skriftlige spørsmål. 10 % av disse har spesifikke lese- og skrivevansker og 5 % har generelle lese- og skrivevansker. Dette er basert på dansk forskning, men det er nok ingen grunn til å tro at det er annerledes for norske barn.

Eldre barn og ungdom vet mye om samfunnets holdninger til hvordan barn og ungdom bør være og hva de bør mene. Det kan føre til at de svarer det de tror forventes av dem eller det de tror vennene deres mener. Det kan være at de ikke tør å gi korrekte opplysninger om en atferd eller holdninger som ikke er akseptert i samfunnet. Derfor kan det være lurt å bruke selvutfyllingsskjemaer i undersøkelser som omfatter eldre barn og ungdom (Haraldsen & Dale, 2002). Haraldsen og Dale (ibid) mener at i undersøkelser med barn er det både

begrenset med kognitiv kompetanse og faren for intervju effekter og samfunnsmessig påvirkning som kan være problemer.

Når man bruker spørreskjemaer med barn som informanter, brukes det gjerne i skolesammenheng og det krever at en tar ekstra hensyn til det etiske. Når barna sitter i et klasserom har de liten mulighet til å trekke seg underveis eller å la være å svare. Selv om de har sagt ja på forhånd kan det hende at de angrer seg underveis dersom spørsmålene er annerledes enn de har forestilt seg. De kan da få en følelse av å dumme seg ut dersom de trekker seg. I en klasseromsetting risikerer barna også at naboene ser hva man svarer. Derfor er det spesielt viktig at forskeren unngår å stille spørsmål som kan gjøre at barna blir flau.

Jensen (2002) hevder at selvfølelse og mestring påvirker barnets evne og motivasjon som informant. Lav selvfølelse kan forstyrre og avlede samtalen, mens høy selvfølelse kan føre til motstand og falske eller villedende utsagn. Barn i risikogrupper bruker ofte mange forsvarsmekanismer som de ikke alltid er klar over selv (Jensen, *ibid*).

I kapittel 3.5.1 *Etiske betraktninger om bruk av barn i forskning* vil jeg komme mer inn på etiske dilemmaer ved å involvere barn i forskning og jeg vil også si noe om hvordan lovverket er i forhold til når barn kan begynne å samtykke selv til å delta i forskning.

3.4 Validitet og reliabilitet

Kort sagt dreier validitet og reliabilitet seg om resultatene fra en undersøkelse er til å stole på. Reliabilitet er hvor nøyaktig vi måler det vi skal måle, mens validitet er om vi måler det vi skal måle (Treiman, 2009). Reliabilitet kan beskrives som pålitelighet og validitet som gyldighet (Berulfsen & Gundersen, 2000). For å avgjøre om en har med reliabilitet eller validitet å gjøre, avgjør vi om det dreier seg om tilfeldige eller systematiske feil. Ringdal (2001) forklarer forskjellen på reliabilitet og validitet med at reliabilitet går på tilfeldige målefeil, mens validitet har med systematiske målefeil å gjøre.

Charles (2001) sier at reliabilitet er et rent empirisk spørsmål, mens validitet i tillegg krever en teoretisk vurdering. Bell (2005) og Mertler og Charles (2008) hevder at hvis en test ikke er reliabel må den også mangle validitet, mens en reliabel test er ikke nødvendigvis også

valid. Det vil si at den kan produsere den samme eller lignende responser hele tiden, men ikke måle det den er ment å måle.

Jeg sitter med flere spørsmål etter at undersøkelsen er ferdig utført. Spørsmål som sår tvil om hvor valid og reliabel undersøkelsen er. Kan det være at barn med en eller annen type vanske skårer lavere fordi de får inntrykk av at de burde ha en lav selvfølelse? Kanskje de følte at det var forventet at de svarte at de hadde en lav selvfølelse. Hva med anonymiteten, ble den ivarettatt så godt at de følte at de kunne svare som de ville? Var skjemaet slik som Harter (1985) mente at det skulle være, slik at barna følte at alle svar var lov? Var det for vanskelig? Selv om jeg forsøkte å lage spørreskjemaet slik at barna skulle føle at alle svar er lov og jeg forsøkte å gjøre skjemaet så enkelt som mulig er det viktig å tenke over at slike forhold kan være med på å svekke validiteten og reliabiliteten til undersøkelsen. Det var nettopp for å sikre at barna svarte ærlig at jeg valgte full anonymitet under besvarelsen av skjemaet. Jeg kan tenke meg at barna ville svart annerledes dersom noen hadde stått og sett på hva de hadde svart enn når de fikk svare i fred.

Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på hva validitet og reliabilitet er, hvilke utfordringer jeg møter i min egen oppgave i forhold til dette og hvordan jeg har forsøkt å gjøre validiteten og reliabiliteten så god som mulig slik at undersøkelsen muligens kan være generaliserbar fra utvalget (barna med SSV som svarte på spørreskjemaet) til populasjonen (alle barn med SSV).

3.4.1 Validitet

Validitet dreier seg som sagt om at vi måler det vi skal måle (McMillan & Schumacher, 1997 og Treiman, 2009). I min undersøkelse er dermed spørsmålet om spørreskjemaet faktisk måler selvfølelse.

Annen forskning har kommet frem til at barn med SSV har en lavere selvfølelse enn andre barn og at andre barn med ulike funksjonshemninger også sliter med selvfølelsen. Dermed vil det være naturlig å anta at undersøkelsen min trolig ikke er valid dersom den viser noe annet.

Med utgangspunkt i Cook og Campbells (1979) referert i Lund (2002, s. 104-123) validitetssystem vil jeg beskrive de validitetstypene som det er vanlig å skille mellom:

- **Statistisk validitet**

Statistisk validitet handler i følge Lund og Haugen (2006) om resultatene er systematiske, tilfeldige eller slumpmessige. Statistisk validitet krever at det er en signifikant forskjell mellom utvalget og kontrollgruppa. I kapittel 4. Resultater, vil jeg komme inn på om jeg har funnet signifikante forskjeller i min undersøkelse.

- **Indre validitet**

Ifølge Ringdal (2001) handler indre validitet om årsaksforholdet. Selv om en undersøkelse viser at det er sammenheng mellom X og Y så er det ikke selvsagt at det er X som fører til Y. Det kan også ha sammenheng med andre forhold som ikke kontrolleres i undersøkelsen. I en undersøkelse der man finner en sammenheng mellom psykiske lidelser og bruk av rusmidler kan man ikke være sikker på om det er den psykiske lidelsen som fører til rusmisbruk eller om det er rusmisbruket som fører til psykiske lidelser. Det kan også være en annen faktor inne i bildet som er årsaken til både den psykiske lidelsen og rusmisbruket.

Når det gjelder min egen undersøkelse tenker jeg at det er usannsynlig at en lav selvfølelse fører til språkvansker, men det betyr ikke at selv om undersøkelsen viser en sammenheng mellom språkvansker og lav selvfølelse så er det bevist at man får lav selvfølelse av å ha SSV. Det kan være andre faktorer som spiller inn som jeg ikke måler i min undersøkelse. Barna kan for eksempel ha en medfødt sårbarhet som fører til både språkvansker og en lav selvfølelse. Indre validitet handler som sagt om årsaksforholdet. Dette kan være vanskelig å avgjøre. I min undersøkelse tenker jeg at dette er aktuelt når vi skal vurdere om det barna svarer kan linkes opp mot en lav selvfølelse eller om det er andre områder de har problemer med. Dersom de svarer at de andre barna ikke liker dem og dette ikke stemmer kan det skyldes lav selvfølelse. Dersom det er riktig at de ikke blir likt kan det vise evne til selvinnsikt og objektivitet. Dersom de svarer at de er godt likt av andre barn og dette stemmer kan det skyldes god selvfølelse og/eller god selvinnsikt og objektivitet. Dersom barnet tror at det er godt likt og dette ikke stemmer kan det vise dårlig selvinnsikt og objektivitet og/eller god selvfølelse.

- **Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet stiller spørsmålstegn ved om variablene måler de relevante begrepene i forskningen (Lund, 2002). Samme begrep kan ha ulik betydning for ulike mennesker. I fag som psykologi, pedagogikk og spesialpedagogikk vil begrepsvaliditet være et viktig tema da det vil være en utfordring å måle, fordi det som regel ikke er noen fasitsvar, men opp til hver enkelt å tolke. Jeg prøvde derfor å lage spørsmålene i mitt spørreskjema så klare og entydige at de vil bli oppfattet noenlunde likt av barna (de Vaus, 2002).

En kan stille spørsmålstegn ved om barn på 10-12 år egentlig er klar over sin egen selvfølelse og om de vet hva selvfølelse er. Ved å stille spørsmål som: ”Har du en god selvfølelse?” kunne begrepsvaliditeten blitt lav da det er opp til hvert enkelt barn hva de mener selvfølelse er og hva de mener med høy og lav selvfølelse. Derfor forsøkte jeg å stille spørsmål som var mer entydige og ville bli oppfattet mer likt, men som likevel sier noe om barnas selvfølelse.

- **Ytre validitet**

Ytre validitet handler om generaliserbarhet (Lund, 2002). I nesten all forskning forsker man på en liten gruppe og ønsker at resultatene skal kunne generaliseres, det vil si overføres til populasjonen. I mitt tilfelle, alle barn med spesifikke språkvansker. Men det er viktig å huske at selv om X fører til Y for utvalget, betyr ikke det nødvendigvis at det er sann for hele populasjonen (Ringdal, 2001). Det er viktig at utvalget er så representativt som mulig, altså at det ligner populasjonen såpass at resultatene fra utvalget kan regnes som gyldige for populasjonen (Kleven, 2002). I min undersøkelse var det derfor viktig at jeg passet på at barna i utvalget og i kontrollgruppen matchet hverandre når det gjaldt alder, bosted og kjønn. Det beste hadde vært om de matchet hverandre på alle områder (foreldrenes språkferdigheter og utdanning, antall søsken, grad av språklig stimuli hjemme osv.), men det ville blitt for omfattende for en masteroppgave. Det ville også være lettere å generalisere resultatene til populasjonen dersom utvalget hadde vært større.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktighet. Ifølge Bell (2005) handler reliabilitet om i hvilken grad en test eller prosedyre gir samme resultater under konstante forhold i alle situasjoner.

Dersom en gjør den samme undersøkelsen flere ganger og resultatene blir de samme er testen reliabel (Durrheim, 2002, Gray, Williamson, Karp & Dalphin, 2007 og Mertler & Charles, 2008). Data er reliable dersom de er konsistente, hevder Charles (1998). Et spørsmål som ikke gir konsekvente svar er ikke reliabelt (de Vaus, 2002).

Gray et al. (2007) hevder at bruk av spørreskjema har blitt mer populært i det siste, blant annet fordi en slik systematisk undersøkelse er med på å øke undersøkelsens reliabilitet. Kvalitative metoder og observasjon kan også være bra, men når man bruker et spørreskjema vil det være mindre grunn til å tro at informantene blir påvirket av forskeren. De får svare på akkurat de samme spørsmålene som resten av informantene. I min undersøkelse forsøkte jeg å sikre at testsituasjonen for barna ble så lik som mulig. Alle fikk fylle ut spørreskjemaet i fred og de fikk legge spørreskjemaet sitt i en konvolutt slik at anonymiteten ble ivaretatt og lærerne og logopedene fikk samme instruksjoner om hvordan de skulle gjennomføre undersøkelsen og hvordan de skulle forklare spørreskjemaet for barna.

For å teste om undersøkelsen min er reliabel kunne jeg ha gjort undersøkelsen to ganger, med samme instrument og samme utvalg med noen ukers mellomrom, det vil si en test-retest-metode, men det ville blitt for omfattende for en masteroppgave. Det ville også belaste barna mer enn å fylle ut kun ett spørreskjema. Noen bruker også to eller flere ulike instrumenter, som skal måle det samme, men på ulike måter, på samme utvalg, for å se om resultatene er til å stole på. Da vil det vise seg om utvalget svarer konsistent eller ikke. Kanskje ville jeg fått andre resultater dersom jeg selv hadde reist rundt og levert ut spørreskjemaene selv. Da ville jeg sikret mer likhet i testsituasjonen. Houser (2009) hevder at ulikheter i testsituasjonen kan svekke reliabiliteten. Manglende reliabilitet i min undersøkelse kan også skyldes at barna besvarer skjemaet på ulike tidspunkter, de kan ha ulik dagsform osv. Houser (ibid) påpeker i tillegg at uklare spørsmål og menneskelige feil kan svekke reliabiliteten. Det ville også ha økt reliabiliteten og gjort det enklere å gjøre en signifikanstest dersom jeg hadde fått tak i flere barn. Jo større utvalget er, jo mer sikker kan man være på å unngå tilfeldige målefeil.

I fag som spesialpedagogikk og psykologi har vi ikke direkte måter å måle ting på, slik som i medisin der man måler for eksempel høyde og vekt. Når vi skal måle for eksempel selvfølelse, må vi ta i bruk indirekte målemetoder. Disse metodene kan være unøyaktige og mangle validitet og reliabilitet (Ary, Jacobs & Razavieh, 1985). I min undersøkelse kan jeg

ikke være sikker på om den måler barnas selvfølelse eller deres skoleprestasjoner, sosiale evner osv.

3.5 Etiske betraktninger

Ringdal (2001) hevder at etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Han beskriver forskningsetikk som de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis.

de Vaus (2002, s. 59) skriver om fem viktige punkter når det gjelder forskningsetikk og det å ta vare på informantene:

1. Frivillig deltakelse

All deltakelse i forskning skal være frivillig. Dette kan være problematisk da mange av de som avstår fra å være med i en spørreundersøkelse har en lavere utdanning eller er fremmedspråklige (de Vaus, 2002). Når all forskning skal være frivillig kan vi risikere av utvalget vårt blir skjevt. de Vaus (ibid) hevder at det eneste vi kan gjøre er å oppfordre til deltakelse. Alle skal få informasjon om at deltakelse er frivillig og at de kan trekke seg når som helst.

2. Informert samtykke

Informert samtykke henger sammen med frivillig deltakelse. Før deltakerne skal gi sitt samtykke skal de få nødvendig informasjon om undersøkelsen. Det er viktig å ikke gi for mye informasjon slik at deltakerne blir forvirret. De kan heller få beskjed om at de kan be om mer informasjon om ønskelig. Som nevnt under frivillig deltakelse er det viktig at deltakerne kan trekke seg når som helst, for noen ganger er det ikke mulig å gi et informert samtykke før man har sett spørreskjemaet. de Vaus (2002) hevder at det kan være problematisk å kreve at deltakerne skal skrive under på at de samtykker da noen kan synes at anonymiteten blir mindre ved at de skriver navnet sitt.

3. Ingen skade

Kravet om at deltakelse i forskning ikke skal skade deltakerne er spesielt viktig når det gjelder medisinske eller psykologiske eksperimenter. Dette er ikke like aktuelt når det gjelder

spørreskjemaer, men man skal likevel være klar over at det å svare på følsomme spørsmål kan gjøre at informantene blir flau og få det psykisk verre.

4. Anonymitet og konfidensialitet

Det er viktig å skille mellom anonymitet og konfidensialitet og at deltakerne får korrekt informasjon om det ordet som blir brukt i undersøkelsen. Anonymitet betyr at forskeren ikke kan finne ut hvem informantene er. Konfidensialitet betyr at forskeren har mulighet til å finne ut hvem informantene er, men at han/hun holder opplysninger hemmelige.

Anonymitet/konfidensialitet er spesielt viktig når det forskes på sensitive temaer. Når vi sikrer anonymitet eller konfidensialitet gjør vi det mer sannsynlig at deltakeren svarer ærlig, vi får større deltakelse og vi sørger for at deltakeren får ivaretatt sitt privatliv.

5. Privatliv

Privatliv har blitt noe diskutert under anonymitet og konfidensialitet, men de Vaus (2002) hevder at privatliv handler om mer enn dette. Det handler også om at vi må være forsiktige med å kontakte informanter som ikke har bedt om det. Dette er veldig aktuelt når det gjelder e-mailer og telefonhenvendelser som vi ikke har gitt tillatelse til. Samtidig som det er viktig å ivareta folks rett til et privatliv kan dette hindre oss i å få randomiserte utvalg.

For å ivareta barnas behov for anonymitet og å unngå å gripe inn i livet deres for mye, valgte jeg å ta i bruk en kvantitativ metode ved hjelp av spørreskjemaer. Jeg synes at det å bruke et spørreskjema er en mer skånsom fremgangsmåte enn at de blir nødt til å svare på vanskelige spørsmål i en intervjusituasjon, noe som jeg tenker kan virke mer konfronterende og skremmende. Det å bruke et kort spørreskjema vil også ta mindre av deres tid og gir forskeren mulighet til å få flere informanter.

Backe-Hansen (2002) beskriver Nürnberg-koden som ble utformet i kjølvannet av rettssaker mot forskere etter andre verdenskrig. Den tok for seg medisinsk forskningsetikk.

Hovedbudskapet i Nürnberg-koden er at forskere har plikt til å sikre frivillighet og informert samtykke fra informantene i forskningen. Den krever at deltakerne blir informert så godt at de kan ta sin beslutning om å delta på et realistisk grunnlag, at de har juridisk og psykologisk kompetanse til å ta en slik beslutning og at deltakelsen skjer frivillig. Deltakerne skal kunne

trekke seg underveis. Nürnberg-koden spesifiserer også at forskningen må være til nytte for samfunnet og at unødvendig fysisk, mental og sosial lidelse og skade skal unngås. I min undersøkelse sikret jeg frivillighet og et informert samtykke ved å sende med informasjon til foreldrene og kreve en underskrift før barna fikk fylle ut spørreskjemaet. Barna fikk også informasjon på forhånd og fikk beskjed om at deltakelsen var frivillig. Jeg mener selv at å besvare et spørreskjema av denne typen ikke medfører noen fysisk, mental eller sosial skade.

Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsvitenskap (2005) skriver om informert samtykke som inkluderer et krav om at informantene får vite formålet med undersøkelsen de er med i, på en måte som er tilpasset mottakernes evne til å forstå. All deltakelse i forskning skal være frivillig. Anonymitet er viktig av hensyn til både personvernet og en garanti om anonymitet kan bidra til at informantene velger å delta og at de svarer mer ærlig når de vet at ingen kan koble dem til de svarene de har gitt. Dette har jeg lagt stor vekt på i min egen undersøkelse. Barna ble informert om at ingen ville se svarene deres før de kom til meg og de fikk besvare skjemaene i fred.

Følelsen av å ikke mestre kan være vond for oss alle. Da jeg hadde bestemt meg for å skrive om barn og selvfølelse tenkte jeg mye på muligheten for at det å svare på spørsmål om selvfølelse kan føre til at det settes i gang negative tankeprosesser hos barna. Noen av barna kan kanskje bli mer klar over sin lave selvfølelse. Jeg var derfor inne på tanken på å bruke lærere eller foreldre som informanter, men da ville jeg ikke få svar på det jeg egentlig ønsker, nemlig hva barna selv tenker og ikke bare det de viser utad og som er mulig å observere for andre. Walsh (2005) minner om noe viktig, nemlig at barn har rett på beskyttelse og særlig når det gjelder sensitive temaer. For å ta mest mulig vare på barna og unngå at undersøkelsen førte til at de fikk en lavere selvfølelse forsøkte jeg å stille spørsmålene på en skånsom måte og det at de fikk være anonyme var også med på å ta vare på barnas følelser. Da jeg laget spørreskjemaet forsøkte jeg også å normalisere alle svaralternativer for at barna skulle forstå at alle svar var lov og at det ikke var noen fasit.

3.5.1 Etiske betraktninger om bruk av barn i forskning

I kapittel 3.3.3 *Barn som informanter*, skrev jeg om det å bruke barn som informanter, hvilke utfordringer det kan medføre og hvilke hensyn man bør ta i utføringen av undersøkelsen. I dette kapittelet vil jeg belyse det etiske når det gjelder involvering av barn i forskning.

Det å bruke barn som direkte informanter i forskning er noe som er ganske nytt. Barn har vært sentrale i forskning tidligere også, men da er det personene rundt barnet som har uttalt seg. Fordi forskning med barn som informanter er et såpass nytt område er det først i de senere år at refleksjoner over etiske dilemmaer knyttet til å involvere barn direkte i forskning har fått særlig plass i litteraturen, og dette er et område der det trengs mer kunnskap (Greig & Taylor, 1999, ref. i Backe-Hansen, 2002). Barn er en sårbar gruppe som har krav på ekstra beskyttelse slik at vi unngår at de blir utnyttet i forskning (Hauge, 1999 og Backe-Hansen, *ibid*). Samtidig kan barn oppleve at deres deltakelse i forskning er til nytte for andre barn og ha dette som en motivasjon (Backe-Hansen, *ibid*).

Andersen (2002), Jensen (2002) og Ottosen (2002) påpeker at i en undersøkelse der man bruker barn som informanter er det viktig å begrunne dette og si noe om hvorfor en ikke prøver å få informasjon på en annen måte. I min undersøkelse kunne jeg valgt å bruke foreldre eller lærere som informanter, men jeg følte at det var mest riktig og nyttig å spørre barna direkte. Jeg ønsket å vite hva barna selv tenker og ikke bare det de viser utad.

Når det gjelder samtykke til å delta i forskning står det på Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste sine sider at hovedregelen etter personopplysningsloven er at foreldre/foresatte samtykker på vegne av barn som ikke har fylt 18 år. Dersom det ikke innhentes sensitive opplysninger kan ungdom selv samtykke fra de er fylt 15 år (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 2010). Det er vanlig å anse det som mulig og ønskelig at barn samtykker aktivt i deltakelsen i tillegg til foreldrene. De skal også kunne nekte å delta selv om foreldrene har samtykket. De kan imidlertid ikke samtykke i å delta dersom foreldrene ikke sier seg enig (Backe-Hansen, 2002). Vi må altså gjennom to porter i rekrutteringsfasen når vi skal ha med barn i undersøkelser. Først må vi be foreldrene om lov til å la oss spørre barna, og så må vi spørre barna om de vil delta i undersøkelsen (Haraldsen & Dale, 2002).

Backe-Hansen (2002) hevder at det i dag ses på som etisk betenkelig å nøye seg med et passivt samtykke. Passivt samtykke betyr at man ikke vegrer seg. Før i tiden var det vanlig med passivt samtykke, men nå kreves det stort sett at man ber om aktivt samtykke. I USA godtas det noen ganger et passivt samtykke, men i norsk samfunnsvitenskapelig forskning er dette ikke lenger akseptabelt. Ulempen med dette er en lavere svarprosent og at utvalget kan bli positivt selektert. Jeg valgte likevel å kreve et aktivt samtykke i form av en underskrift fra foreldrene da jeg utførte min undersøkelse.

Sieber (1992) referert i Backe-Hansen (2002) beskriver ulike risikofaktorer ved å delta i forskning. Én type risiko som hun peker på er kjedsomhet, frustrasjon og det å ta av informantenes tid. Dette ser hun på som minimal og uskadelig risiko. I medisinsk forskning er det også en fysisk risiko. Psykologisk risiko kan være at deltakelsen gir negative virkninger på for eksempel selvfølelsen. Dette kan skje ved at informantene ser på seg selv annerledes og føler seg satt i bås i etterkant av deltakelsen. Informantene kan i noen tilfeller også bli utsatt for sosial risiko som følge av stigmatisering ved formidling av forskningsresultatene eller som følge av grunnlaget for å rekruttere deltakerne på. I mitt prosjekt vil dette dreie seg om at barna eventuelt vil føle seg stigmatisert ved at grunnen til at jeg velger ut akkurat dem er at de er i en sårbar gruppe (SSV). Sieber (ibid) referert i Backe-Hansen (ibid) understreker viktigheten av å reflektere over og å gjøre forsøk på å unngå fysisk, psykologisk og sosial risiko.

Slik jeg ser det og slik jeg forstår teorien som finnes om barn som informanter tenker jeg at barn er spesielt sårbare for å bli påvirket av forskeren og normer i samfunnet. Noen barn svarer det en tror foreldre og andre autoritetspersoner mener. Noen velger å svare det første og beste svaralternativet eller det som høres mest nøytralt ut (Haraldsen & Dale, 2002).

4. Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. Jeg har brukt statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Science) for å finne ut om resultatene er signifikante og for å vise resultatene på en oversiktlig måte har jeg valgt å lage søylediagrammer av alle resultatene. Jeg vil også vise korrelasjonsanalyse, frekvenstabeller og t-tester for de viktigste resultatene. Resultatene er delt inn på samme måte som spørreskjemaet (se vedlegg 1) er delt inn på, nemlig ”Skole”, ”Venner” og ”Meg selv”. Under hver av de tre kategoriene vil jeg se på forskjellene på svarene mellom SSV-barna og kontrollbarna. Jeg vil også vise resultatene fra disse tre kategoriene samlet. Til slutt vil jeg komme med en oppsummering av undersøkelsens funn, med vekt på de signifikante forskjellene.

Målet med denne undersøkelsen har vært å få svar på problemstillingen min:

”Har barn med spesifikke språkvansker lavere selvfølelse enn andre barn?”

Jeg har latt 11 barn med SSV og 33 barn uten SSV, alle mellom 10 og 12 år, besvare et spørreskjema om selvfølelse. Det viste seg å være vanskelig å få tak i nok barn til undersøkelsen. Jeg hadde på forhånd trodd at det skulle være litt enklere da tross alt 7 % av alle barn har spesifikke språkvansker (Leonard, 1998), men dette gjelder femåringer og prosenten blir lavere etter hvert som barna blir eldre (Martin & Miller, 2003). Det er heller ikke alle barn som får riktig diagnose.

For at utvalget mitt skulle bli mest mulig representativt valgte jeg å få tak i barn fra ulike deler av landet. For å kunne sammenligne gruppen av barn med SSV med gruppen av barn uten SSV så jeg også på det som viktig at barna matchet hverandre. Da det var lettere å få tak i flere kontrollbarn enn SSV-barn valgte jeg å finne tre kontrollbarn for hvert SSV-barn. Kontrollbarna kommer fra samme kommune, er like gamle og har samme kjønn som barna med SSV. Det hadde vært spennende å se på forskjellen på selvfølelse mellom gutter og jenter og mellom de ulike alderne, men dette forutsetter et langt større utvalg for at resultatene skal kunne ses på som gyldige. Av de 11 SSV-barna var det kun én jente og dermed vil en slik sammenligning ikke være mulig. Derfor har jeg valgt å fokusere på å sammenligne SSV-barn med kontrollbarn uavhengig av kjønn, alder og kommunetilhørighet.

Alle diagrammer og tabeller i oppgaven er laget på bakgrunn av svarene fra 11 SSV-barn og 33 kontrollbarn.

Frekvenstabeller

I kvantitativ forskning brukes det ofte gjennomsnitt for å si noe om resultatene og for å kunne sammenligne resultatene mellom to eller flere grupper. Dersom det er en skjevfordeling i resultatene kan det være mer nyttig å lage frekvenstabeller. Dersom undersøkelsen er på ordinalnivå kan det være spesielt interessant å se hvordan resultatene fordeles seg. En frekvenstabell viser hvor mange som har svart de ulike svaralternativene, enten i antall, prosent eller begge deler. Ut fra frekvenstabellene kan vi også finne modus, som er den skåren som forekommer hyppigst i fordelingen og median, som er skåren som ligger midt i fordelingen, som deler resultatene 50/50 (Løvås, 2001). Modus og median kan være vel så nyttig som gjennomsnitt, særlig dersom det er en skjevfordeling i resultatene.

T-test

Når en driver kvantitativ forskning forsøker en å teste ut en hypotese. Min hypotese er at barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Befring (2002) poengterer at hypoteser ikke kan bekreftes, kun avkreftes/falsifiseres. Når jeg får inn spørreskjemaene ender jeg opp med mange tall og de kan vise at det er en forskjell mellom de to gruppene, men er forskjellen så stor at man kan si at det er sannsynlig at hele populasjonen SSV-barn generelt sett har en lavere selvfølelse enn andre barn eller dreier det seg om tilfeldige forskjeller? For å finne ut av dette kan en bruke en signifikanstest.

I min undersøkelse har jeg valgt å bruke en Likert-skala med fire svaralternativer ("stemmer for meg" og "stemmer *litt* for meg" på den ene siden og de samme alternativene på den andre siden). Disse svaralternativene er på ordinalnivå og det kan diskuteres hvorvidt man kan rangere dem på en skala fra 0-3 da det er vanskelig å si om det er like stor avstand mellom svaralternativene som er brukt i min undersøkelse. Dersom jeg hadde spurt om barna kunne rangere selv på en gradert skala (f.eks. hvordan de vurderte sine egne skoleferdigheter på en skala fra 0-7) ville dataene jeg fikk inn vært på et intervall/forholdstallsnivå og det hadde vært lettere å foreta en signifikanstest. Forskjellen mellom ordinalnivå og intervall/forholdstallsnivå er at på intervall/forholdstallsnivå er det nøyaktig like stor avstand mellom verdiene, mens på ordinalnivå er det kun en logisk rangering av verdiene, men det er ikke nøyaktig lik avstand mellom dem (Johannessen, 2007). Da jeg laget spørreskjemaet

vurderte jeg det likevel slik at en gradert skala ville være for komplisert for barn og i hvert fall når man inkluderer barn med språkvansker. Derfor valgte jeg å lage et skjema som ville være lettere for barna å besvare. Selv om det kan ses på som problematisk å overføre disse svaralternativene til tall som jeg kan bruke i en t-test, har jeg likevel valgt å gjøre det fordi jeg er interessert i å finne ut om resultatene jeg har fått kan generaliseres til populasjonen og dermed si noe generelt om selvfølelsen til barn med spesifikke språkvansker. En t-test er uansett vanskelig når utvalget er såpass lite som mitt (11 SSV-barn og 33 kontrollbarn). Det gjør muligheten for å få en signifikans på t-testen mindre. Det å ha et lite utvalg gjør også at det er mindre sjanse for at det er representativt for populasjonen. I tillegg må en ta i betraktning at en t-test egentlig er beregnet på normalfordelte grupper og det er ikke sikkert at min undersøkelse oppfyller dette kravet.

T-test er en test som hjelper oss med å finne ut om det er en signifikant forskjell mellom gjennomsnittsskårene for to utvalg (Sørensen, 2006). Selv om vi finner signifikante forskjeller i utvalget vårt er vi avhengig av at utvalget vårt er representativt for at vi skal kunne si at forskjellene er så signifikante at de kan overføres til populasjonen. Johannessen (2007) skriver i sin bok om SPSS, at hensikten med å bruke en t-test er å formulere en *nullhypotese* (H_0) om at det ikke er en differanse mellom gruppene og en *alternativ hypotese* (H_a) om at det er en differanse. Hypotesetesting dreier seg altså om å finne ut den statistiske sannsynligheten for om det er H_0 (det er ikke noen forskjell mellom SSV-barna og kontrollbarna) eller H_a (det er en signifikant forskjell mellom selvfølelsen til SSV-barna og kontrollbarna) som er riktig. Johannessen (ibid) poengterer at selv om en finner en forskjell mellom utvalgene er det ikke sikkert at vi kan forkaste nullhypotesen. Jo større forskjell det er mellom de to utvalgene, jo større er sannsynligheten for at nullhypotesen er feil. Forskere opererer med ulike tall når det gjelder hva man aksepterer for å forkaste en nullhypotese. Noen aksepterer kun 1 % sjanse, mens andre aksepterer 5 %. Johannessen (ibid) hevder at de er mest vanlig å akseptere 5 %.

Med en t-test måler man om forskjellen på to gruppers middelerverdier er signifikant for populasjonen. Dette forutsetter som sagt at utvalget vårt er representativt. Hvis signifikansverdien er på 1 vil det si at det ikke er noen forskjell mellom utvalgene (Johannessen, 2007). Da er det 100 % sannsynlighet for at vi må beholde nullhypotesen (det er *ingen* forskjell mellom SSV-barn og kontrollbarn). Dersom signifikansverdien er på 0 vil det si at det er 100 % sannsynlighet for at vi må beholde den alternative hypotesen om at det

er en forskjell mellom SSV-barna og kontrollbarna. Vi kan imidlertid, som Johannessen (ibid) og Sørensen (2006) sier, nøye oss med at signifikansverdien er på under .05, som vil si at det er 5 % sannsynlig at det er en signifikant forskjell mellom utvalgene. Det er dette jeg går ut fra i min undersøkelse.

Korrelasjonsanalyse

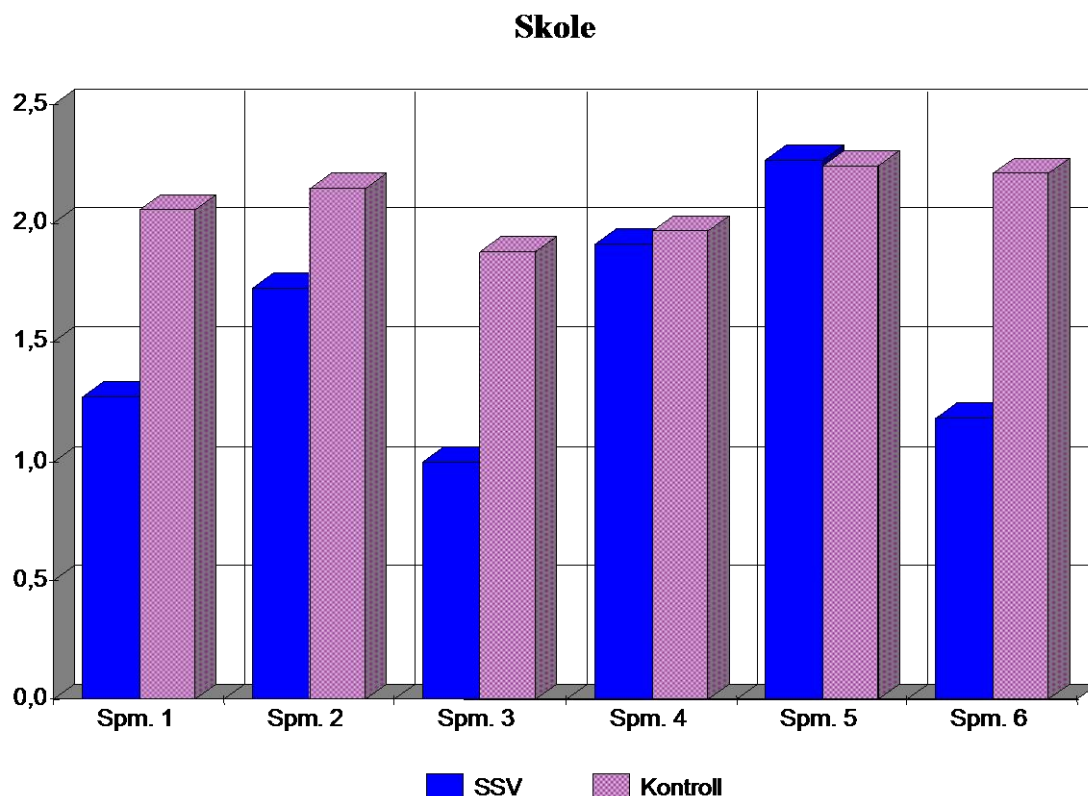
Korrelasjon betyr samvariasjon mellom variabler (Johannessen, 2007). Det er korrelasjon mellom to variabler dersom enheter som skårer høye verdier på én variabel, også skårer høyt på en annen variabel, og omvendt (Johannessen, ibid). Korrelasjonsanalyse kan være nyttig dersom vi ønsker å finne ut om det er en sammenheng mellom noen av spørsmålene i et spørreskjema. Når en kjører en korrelasjonsanalyse kan en oppnå verdier fra +1.00 til -1.00. +1.00 betyr at det er en perfekt positiv samvariasjon, 0 betyr at det ikke er noen samvariasjon og -1.00 er en perfekt negativ samvariasjon (Befring, 2002 og Sørensen, 2006).

På samme måte som med en t-test må en på forhånd bestemme seg for hva en godtar som signifikansverdi. I min undersøkelse vil jeg i likhet med t-testene godta en signifikansverdi på .05. Fordi mine variabler er på ordinalnivå har jeg valgt å kjøre korrelasjonsanalyse ved hjelp av Spearman's rho (Sørensen, 2006). Spearman's rho er også godt egnet når et utvalg er relativt lite (Befring, 2002).

4.1 Skole

Her vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsens seks første spørsmål, som jeg har kalt for "Skole". Denne kategorien vurderer hvordan barna ser på sine egne skoleferdigheter ved hjelp av spørsmål om hvordan de takler oppgaver på skolen, lekser, snakke høyt i klassen osv. Resultatene vil først bli vist ved hjelp av et søylediagram.

Diagram 1



Svaralternativene er skåret som 0,1,2 og 3 der 3 er mest positivt.

Spm. 1: Lekser lett eller vanskelig

Spm. 2: Flink på skolen

Spm. 3: Lang tid på oppgaver eller ikke

Spm. 4: Like smart som andre i klassen eller ikke

Spm. 5: Skummelt eller greit å snakke høyt i klassen

Spm. 6: Vanskelig eller lett å finne ut svarene på skolen

Som vi ser av søylediagrammet for spørsmålene i kategorien ”Skole” skårer kontrollbarna høyere enn SSV-barna på fem av seks spørsmål. For å finne ut om noen av spørsmålene er signifikante og at det dermed er en mulighet for at resultatene fra disse kan generaliseres til populasjonen, har jeg foretatt en t-test på de seks spørsmålene. T-testen viser at SSV-barna skårer signifikant lavere enn kontrollbarna på tre av spørsmålene. Det er disse tre spørsmålene jeg vil fokusere på videre.

For å få en oversikt over hvordan svarene innen de tre spørsmålene som viser seg å være signifikante, fordeler seg blant henholdsvis SSV-barn og kontrollbarn har jeg laget tre frekvenstabeller. De viser i prosent hvor mange som har svart de ulike svaralternativene for hvert av spørsmålene. Svaralternativene er skåret som 0,1,2 og 3, der 3 er mest positivt:

Frekvenstabell, spm. 1: Lekser lett eller vanskelig

Tabell 1

Svaralternativ:	0	1	2	3
SSV	0 %	72,7 %	27,3 %	0 %
Kontroll	9,1 %	12,1 %	42,4 %	36,4 %

Vi ser at modusen (den skåren som forekommer hyppigst i fordelingen) for SSV-barna helt klart er svaralternativ 1, mens modusen for kontrollbarna er svaralternativ 2. Medianen (skåren som ligger midt i fordelingen) for SSV-barna ligger på 1, mens for kontrollbarna er den 2.

Frekvenstabell, spm. 3: Lang tid på oppgaver eller ikke

Tabell 2

Svaralternativ:	0	1	2	3
SSV	27,3 %	45,5 %	27,3 %	0 %
Kontroll	9,1 %	24,3 %	36,4 %	30,3 %

På spørsmål 3 ser vi en tydelig skjevfordeling mellom SSV-barna og kontrollbarna. Ingen av SSV-barna har krysset av på svaralternativ 3, som er den høyeste skåren, mens nesten ett av tre kontrollbarn har gjort det. Modusen for SSV-barna er svaralternativ 1, mens modusen for kontrollbarna er svaralternativ 2. Medianen for SSV-barna ligger på 1, mens for kontrollbarna er den 2.

Frekvenstabell, spm. 6: Vanskelig eller lett å finne ut svarene på skolen

Tabell 3

Svaralternativ:	0	1	2	3
SSV	9,1 %	63,6 %	27,3 %	0 %
Kontroll	6,1 %	12,1 %	36,4 %	45,5 %

På spørsmål 6 ser vi også en tydelig skjevfordeling mellom SSV-barna og kontrollbarna. Ingen av SSV-barna har krysset av på det høyeste svaralternativet, mens nesten halvparten av kontrollbarna har gjort det. Modusen for SSV-barna er svaralternativ 1, mens den for kontrollbarna er svaralternativ 3. Medianen for SSV-barna ligger på 1, mens for kontrollbarna er den 2.

Her vises t-testen for de tre spørsmålene som er signifikante:

Tabell 4

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means							
						95 % Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2. tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
1. Lekser lett eller vanskelig	-2.675	42	.011	-.788	.295	-1.382	-.193
3. Lang tid på oppgaver eller ikke	-2.745	42	.009	-.879	.320	-1.525	-.233
6. Vanskelig eller lett å finne ut svarene på skolen	-3.552	42	.001	-1.030	.290	-1.616	-.445

Vi kan se fra t-testen at disse tre spørsmålene absolutt er signifikante. Det er vanlig å regne .05 som en øvre grense for hva som kan aksepteres. Hvis t-testen viser en signifikans på over 5 % må vi forkaste hypotesen om at det er en forskjell blant gruppene som testes. De tre spørsmålene viser at det er henholdsvis 0.6, 0.9 og 1.1 % sjanse for at disse spørsmålene ikke er signifikante. Det vil si at SSV-barna skårer såpass mye dårligere på disse spørsmålene at vi kan konkludere med at hypotesen om at SSV-utvalget har en lavere selvfølelse innen akademiske ferdigheter enn kontrollutvalget er riktig. Det er dermed en mulighet for at vi kan generalisere disse resultatene fra utvalget SSV-barn til populasjonen SSV-barn. Vi må imidlertid tenke på at denne undersøkelsen først og fremst forteller noe om de 44 barna som var med i undersøkelsen og at man ikke nødvendigvis kan generalisere resultatene fra utvalget til hele populasjonen. Det er ikke sikkert at utvalget er representativt og informantgruppen min er ikke så stor. Jo større utvalg man har, jo sikrere kan man være på at resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres til å gjelde for populasjonen.

Slik jeg ser det så handler de tre spørsmålene som viser en signifikant forskjell mellom SSV-barna og kontrollbarna mer om skoleferdigheter enn de tre spørsmålene som ikke viser noen forskjell. De tre signifikante spørsmålene dreier seg om skoleoppgaver og lekser, mens de andre tre spørsmålene handler om å være flink, smart og å kunne snakke høyt i klassen. Dette gjør at jeg får en mistanke om at barnas språkvansker fører til at de får akademiske vansker, men at dette ikke gjør at de føler seg mindre smarte osv.

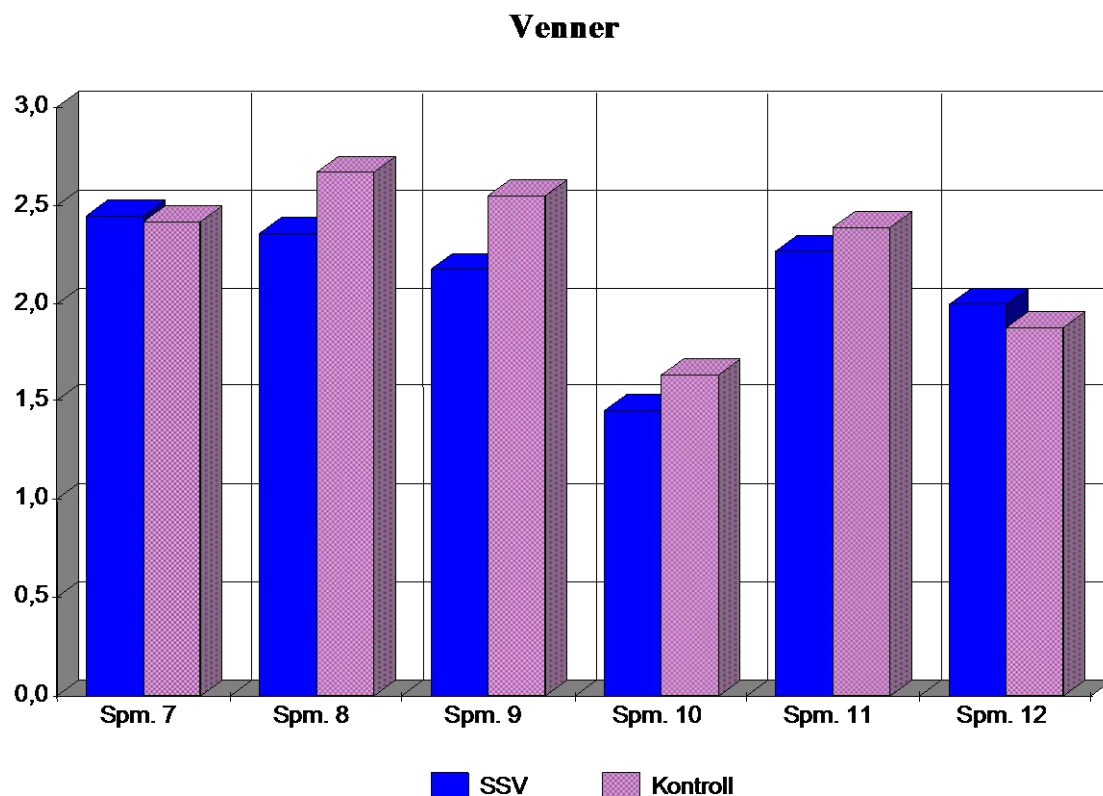
Jerome et al. (2002) fant i sin undersøkelse at barn på 10-13 år vurderte seg selv negativt innen skoleferdigheter. Dette gjør det sannsynlig at mine resultater angående skole stemmer. Jerome et al. (ibid) brukte Harters (1985) skjema og det var dette skjemaet jeg fikk mest inspirasjon fra og ga meg ideen til måte å stille spørsmål til barn på. Gryting (2008) fant i likhet med Jerome et al. (ibid) ut at ungdomsskoleelever med SSV har en lavere akademisk selvfølelse.

Barn med lav selvfølelse kan bli mindre motivert for skolearbeid, yter lavere innsats enn andre elever og har mindre utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dermed kan man tenke seg at barna med SSV både kan få lav selvfølelse av å ikke lykkes på skolen og de kan mislykkes på skolen fordi de har lav selvfølelse.

4.2 Venner

Her vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsens seks neste spørsmål, som dreier seg om ”Venner”. Disse spørsmålene er ment å vurdere barnas tanker om sine egne sosiale ferdigheter og hvordan de tror at de oppfattes av andre.

Diagram 2



Svaralternativene er skåret som 0,1,2 og 3 der 3 er mest positivt.

Spm. 7: Vanskelig eller lett å få venner

Spm. 8: Mange venner eller ikke

Spm. 9: Mye sammen med andre eller alene

Spm. 10: Populære eller ikke

Spm. 11: Kjedelige eller morsomme å være sammen med

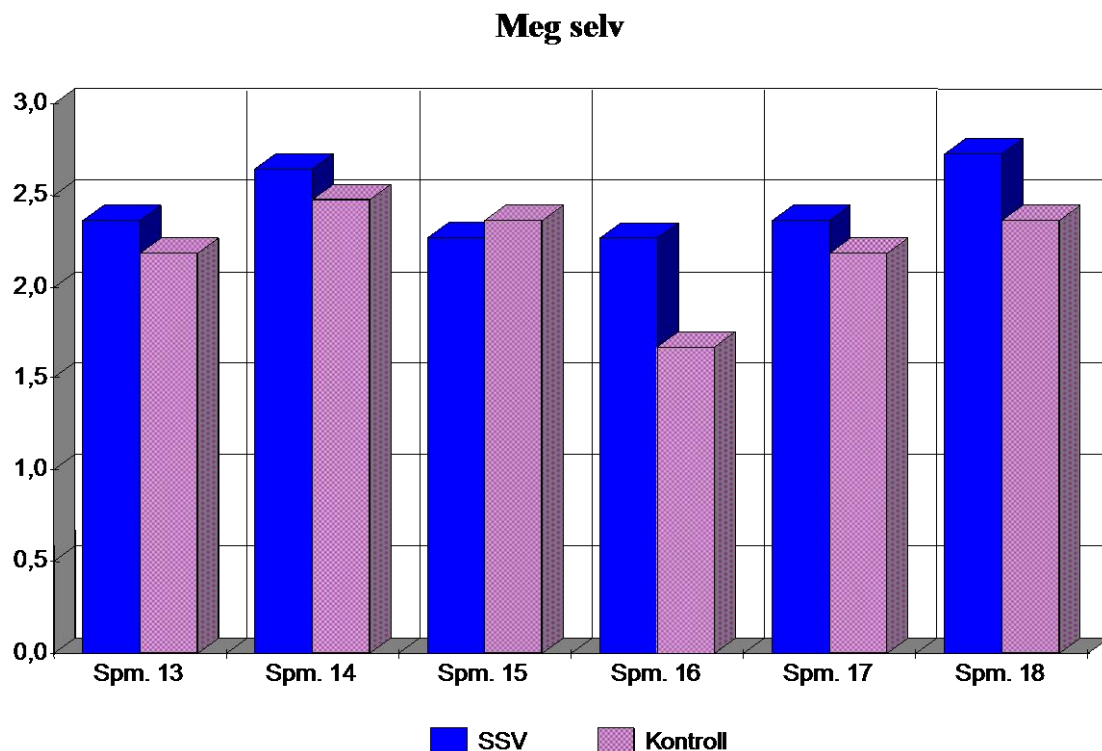
Spm. 12: Ønsker at flere barn liker dem eller tror at de fleste barn liker dem

Som vi ser av søylediagrammet for kategorien ”Venner” er det ingen store forskjeller. T-testen jeg foretok viser ingen signifikante forskjeller mellom SSV-barn og kontrollbarn på noen av disse spørsmålene.

4.3 Meg selv

Etter å ha sett på kategoriene ”Skole” og ”Venner” skal vi nå se på den kategorien som jeg har valgt å kalle ”Meg selv”. Den er ment å måle det Harter (1985) kaller for global selvfølelse, det vil si barnas tanker om egenverdi og seg selv som personer.

Diagram 3



Svaralternativene er skåret som 0,1,2 og 3 der 3 er mest positivt.

- Spm. 13: Stolte av seg selv eller ikke
 Spm. 14: Være som de er eller ønsker å være en annen
 Spm. 15: Ofte eller nesten aldri triste
 Spm. 16: Viktig eller ikke viktig menneske
 Spm. 17: Misfornøyd eller fornøyd med seg selv
 Spm. 18: Glad i seg selv eller ikke

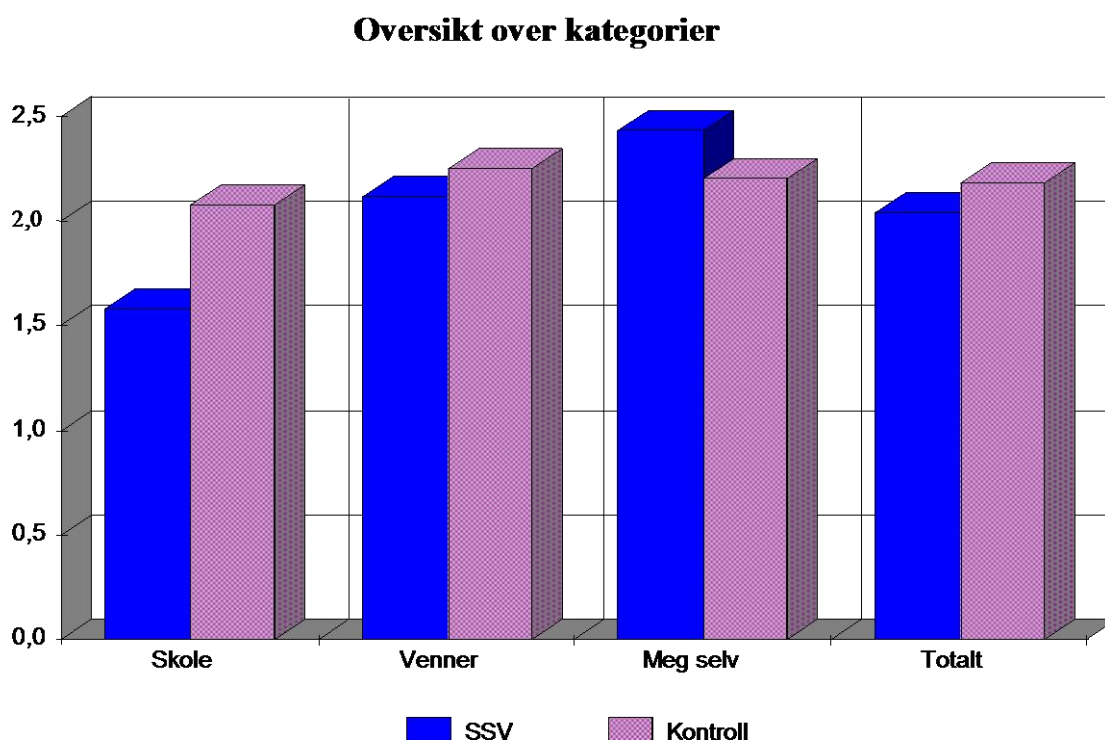
Som vi kan se ved hjelp av søylediagrammet skårer faktisk SSV-barna høyere enn kontrollbarna på fem av seks spørsmål i kategorien ”Meg selv”. Det er særlig på spørsmål 16 (viktig eller ikke viktig menneske) at SSV-barna skårer høyt i forhold til kontrollbarna. Signifikansnivået på dette spørsmålet er på .08. Det er imidlertid vanlig å kreve et

signifikansnivå på .05, og dermed er ingen av spørsmålene under kategorien ”Meg selv” signifikante. Selv om SSV-barna skårer litt høyere enn kontrollbarna på de fleste spørsmålene er forskjellene for små til at vi kan si at de har en høyere global selvfølelse. De kan skyldes tilfeldigheter.

4.4 Skole, Venner, Meg selv og totalt

Nå har jeg vist resultatene for de 18 spørsmålene i spørreskjemaet. De viste at det kun var tre spørsmål som var signifikante. Det var tre spørsmål under kategorien ”Skole”. De viste at utvalget av SSV-barn har en signifikant lavere selvfølelse når det gjelder akademiske ferdigheter som lekser og skoleoppgaver. Det er dermed en mulighet for at disse resultatene kan generaliseres til populasjonen, dersom utvalget mitt er representativt. Her vises samlet sum for alle kategoriene hver for seg, samt totalskåren:

Diagram 4



Svaralternativene er skåret som 0,1,2 og 3 der 3 er mest positivt.

Som vi ser av søylediagrammet skårer kontrollbarna høyere enn SSV-barna på to av kategoriene ("Skole" og "Venner") og på totalskåren, mens SSV-barna skårer høyest på kategorien "Meg selv". Fordi det ikke var noen av spørsmålene innen "Venner" og "Meg selv" som var signifikante kunne vi ikke forvente at totalskåren for disse kategoriene skulle være signifikante og t-testen viser at det er de heller ikke. T-testen viser derimot at det er en signifikant forskjell mellom SSV-barna og kontrollbarna innen kategorien "Skole".

For å få en oversikt over hvordan barna har svart har jeg laget en frekvenstabell. Den viser i prosent hvor mange som har svart de ulike svaralternativene i hele kategorien "Skole" samlet sett. Svaralternativene er skåret som 0,1,2 og 3, der 3 er mest positivt.

Frekvenstabell, "Skole":

Tabell 5

Svaralternativ:	0	1	2	3
SSV	10,6 %	42,4 %	27,3 %	19,7 %
Kontroll	8,1 %	16,7 %	33,4 %	40,4 %

Vi ser fra frekvenstabellen at det er stor forskjell i fordelingen mellom hva henholdsvis SSV-barna og kontrollbarna har svart. Av SSV-barna er det 47 % som har krysset av på de to svaralternativene som viser høyest selvfølelse innen skole, mens hele 73,8 % av kontrollbarna har gjort det samme. Modusen for SSV-barna er på svaralternativ 1, mens modusen for kontrollbarna er på svaralternativ 3. Medianen for SSV-barna ligger på 1, mens for kontrollbarna er den på 2.

Vi har allerede sett at det er signifikante forskjeller mellom SSV-barn og kontrollbarn i kategorien "Skole", men for å se hvordan disse variablene korrelerer viser jeg en korrelasjonsanalyse som er foretatt med Spearman's rho mellom SSV/Kontroll og "Skole".

Korrelasjon mellom SSV/Kontroll og "Skole":

Tabell 6

Korrelasjon	Sig.
.465	.001

Tabellen viser at det er en tydelig sammenheng mellom hvordan henholdsvis SSV-barna og kontrollbarna svarer innen kategorien "Skole". SSV-barna skårer signifikant lavere enn kontrollbarna.

Det ble også kjørt korrelasjonsanalyser for å se etter sammenhenger mellom de ulike kategoriene. Den viste at det i tillegg til korrelasjon mellom SSV/Kontroll og "Skole" var en korrelasjon mellom "Venner" og "Meg selv".

Korrelasjon mellom "Venner" og "Meg selv":

Tabell 7

Korrelasjon	Sig.
.430	.004

Korrelasjonsanalysen viser altså at det er en tydelig sammenheng mellom svarene barna gir i disse to kategoriene. Dersom de svarer positivt i kategorien "Venner" svarer de ofte positivt i kategorien "Meg selv" også. Det kan bety at det å føle at man lykkes sosialt gjør at man også får en høyere global selvfølelse. Det kan også bety at de barna som har en høy global selvfølelse har lettere for å lykkes sosialt. Det er uansett logisk at disse to kategoriene henger sammen da barn gjerne ser på det å ha venner som noe som er viktig.

Hvis vi ser litt nærmere på hvilke spørsmål i "Venner" og "Meg selv" som korrelerer ser vi at de barna som mener at de har mange venner (spm. 8) oftere svarer at de vil være akkurat sånn som de er nå (spm. 14) (korrelasjon: .451, sig.: .002) og at de nesten aldri er triste (spm. 15) (korrelasjon: .324, sig.: .032). Barna som har svart at de er mye sammen med andre (spm. 9) svarer også i høyere grad at de nesten aldri er triste (spm. 15) (korrelasjon: .349, sig.: .020). De som tror at de fleste barn liker dem (spm. 12) svarer i høyere grad at de nesten aldri er triste (spm. 15) (korrelasjon: .387, sig.: .009), at de er fornøyd med seg selv (spm. 17) (korrelasjon: .365, sig.: .015) og at de er glade i seg selv (spm. 18) (korrelasjon: .336, sig.: .026).

Korrelasjonsanalysen viser at det ikke er noen signifikant korrelasjon mellom de andre kategoriene i sin helhet, men likevel er det enkelte spørsmål som viser en samvariasjon:

”Skole” og ”Venner”:

Barna som har svart at de føler seg populære (spm. 10) har i høyere grad enn de andre barna svart at de er like smarte som de andre i klassen (spm. 4) (korrelasjon: .337, sig.: .025).

”Skole” og ”Meg selv”:

De barna som er stolte av seg selv (spm. 13) mener i høyere grad enn andre at de er flinke på skolen (spm. 2) (korrelasjon : .384, sig.: .010) og like smarte som de andre i klassen (spm. 4) (korrelasjon: .381, sig.: .011). De som tenker at de er like smarte som de andre i klassen (spm. 4) er mer fornøyde med seg selv (spm. 17) (korrelasjon: .366, sig.: .014).

I korrelasjonstabellen over ser vi at kategorien ”Skole” viser en signifikant forskjell mellom SSV-barna og kontrollbarna. T-testen viser at kategorien ”Venner” har en signifikansverdi på .468, kategorien ”Meg selv” har en signifikansverdi på .211 og totalen, dvs. alle 18 spørsmål samlet, har en signifikansverdi på .289. Det er dermed ingen grunn til å tro at det er noen forskjell mellom SSV-barn og kontrollbarn på noe annet enn tanker om egne skolefaglige ferdigheter.

Her vises t-testen for kategorien ”Skole” (alle seks spørsmål samlet):*Tabell 8*

Independent Samples Test							
t-test for Equality of Means							
	t	df	Sig. (2. tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95 % Confidence Interval of the Difference Lower Upper	
Skole	-3.014	42	.004	-.52525	.17426	-.87692	-.17358

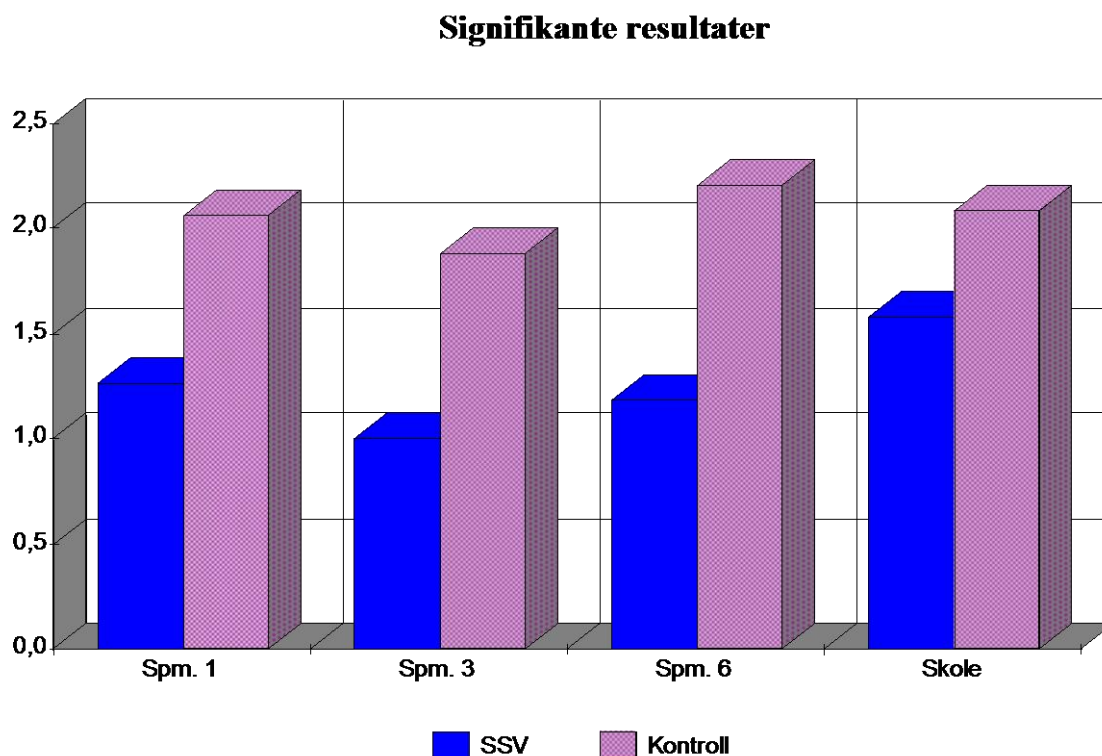
Kategorien ”Skole” har en signifikansverdi på .004. Det vil si at det er 99,6 % sjanse for at det er en forskjell mellom SSV-barna og kontrollbarna i forhold til hvordan de vurderer sine egne skoleferdigheter. Som jeg skrev under kapittelet om ”Skole” får jeg et inntrykk av at

SSV-barna spesielt vurderer sine egne ferdigheter innen skolespesifikke spørsmål som mestring av lekser og oppgaver på skolen som dårligere enn kontrollbarna. Disse resultatene virker troverdige da annen forskning tilsier at barn med språkvansker ofte får lese- og skrivevansker (Watkins, 1994, Schwartz, 2009 og Bishop & Snowling, 2004) og blir hengende etter på skolen.

4.5 Oppsummering av resultater

Til nå har jeg vist undersøkelsens resultater ved hjelp av søylediagrammer for alle 18 spørsmål hver for seg og alle kategoriene og totalsummen for seg. Jeg har signifikanstestet alle resultatene og vist t-tester for de signifikante resultatene. I tillegg har jeg laget frekvenstabeller og kjørt korrelasjonsanalyser. Det blir mye informasjon å forholde seg til og jeg vil her komme med en oppsummering av undersøkelsens viktigste funn med vekt på de signifikante forskjellene mellom SSV-barna og kontrollbarna.

Diagram 5



Svaralternativene er skåret som 0,1,2 og 3 der 3 er mest positivt.

Spm. 1: Lekser lett eller vanskelig

Spm. 3: Lang tid på oppgaver eller ikke

Spm. 6: Vanskelig eller lett å finne ut svarene på skolen

Skole: Alle seks spørsmål samlet

Kort oppsummert kan det sies at det er en signifikant forskjell mellom hvordan henholdsvis SSV-barn og kontrollbarn oppfatter sine egne skoleferdigheter. SSV-barna ser spesielt negativt på sine ferdigheter innen oppgaver på skolen og lekser. Det ser imidlertid ikke ut til at de lar sin lave akademiske selvfølelse gå ut over resten av selvfølelsen. De skårer ganske likt med andre barn når det gjelder tanker om seg selv som person og sosialt. Det er viktig å poengtere at det er vanskelig å få signifikans på en t-test når utvalget er såpass lite. Dersom det hadde vært større kan det hende at vi hadde sett større forskjeller mellom SSV-barn og kontrollbarn og et større utvalg ville ha gjort det mer representativt. Et stort utvalg øker også sjansen for at resultatene kan generaliseres til populasjonen.

5. Refleksjoner og tanker om fremtiden

Forskning viser at lav selvfølelse kan ha en rekke av negative konsekvenser for de personene dette gjelder. Det blir hevdet at en lav selvfølelse henger sammen med tenåringsgraviditet, suicidalitet, spiseforstyrrelser, selvskading (Emler, 2003), voldelighet (Huskins, 2003, Jerome et al., 2002 og Juul, 1996), akademiske vansker, depresjon, sosial angst, rusmisbruk, kronisk avhengighet av trygd (Jerome et al. 2002), hodepine, magesmerter, angst og stress (Kaplan, 1980, ref. i Richardt, 2007 og Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er imidlertid uenighet blant forskere og det er knyttet usikkerhet til om lav selvfølelse er en konsekvens eller en årsak til mange av disse problemene som her er nevnt. Det kan også være andre faktorer som medvirker og som fører til både lav selvfølelse og andre problemer.

Min undersøkelse antyder at barn med spesifikke språkvansker har en lav selvfølelse innen skoleferdigheter som jobbing med skoleoppgaver og lekser. Det er sannsynlig at én av grunnene til dette er at språkvansker ofte henger sammen med lese- og skrivevansker (Watkins, 1994, Rustin & Kuhr, 1999, Bishop & Snowling, 2004 og Schwartz, 2009) og at barna kan ha vanskeligheter med å forstå all undervisningen på skolen. Dette er viktig for lærere, logopeder og andre som jobber med barn som har språkvansker å være klar over. I tillegg til å jobbe spesifikt med språket er det viktig at barna får ekstra oppfølging på skolen slik at de ikke blir hengende etter. Det er også viktig å være klar over at selv om språkvansken ikke lenger er så synlig som da barnet var i førskolealder, så kan språkvanskene (kanskje særlig forståelsesvansker og et dårlig utviklet vokabular) og de eventuelle lese- og skrivevanskene føre til at de kan slite akademisk.

Som jeg skrev i kapittelet om selvfølelse så hevder Lawrence referert i Bunyan (2003) og Juul (1996) at det er viktig å være klar over at en persons selvfølelse har evne til å forandre seg. Det er en god motivasjon for å jobbe med selvfølelsen til barn med språkvansker. Vi må tenke på selvfølelse som en prosess og ikke som en statisk følelse. Da kan vi bli i stand til å hjelpe barn til å få en bedre selvfølelse og dermed få det bedre med seg selv.

Kildeliste

- Addy, L. M. & G. Dixon (2004). *Making Inclusion Work for Children with Dyspraxia: Practical Strategies for Teachers*. London: Routledge.
- Andersen, D. (2002). Fik vi svar på det vi spurgte om? I D. Andersen og M. H. Ottosen (Red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. (s. 151-171). København: Socialforskningsinstituttet.
- Ary, D., L. C. Jacobs & A. Razavieh (1985). *Introduction to Research in Education*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Backe-Hansen, E. (2002). Barns deltagelse i spørreskjemaundersøkelser sett i forhold til generelle, forskningsetiske krav. I D. Andersen og M. H. Ottosen (Red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. (s. 47-75). København: Socialforskningsinstituttet.
- Barka, H. I. (2006). *Kommunikasjon er mer enn ord...: pragmatiske ferdigheter hos barn med spesifikke ferdigheter*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Battle, J. (1992): *Culture-Free Self-Esteem Inventories*. Texas, USA: PRO-ED.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Berndt, D.J. & C.F. Kaiser (1996). *Multiscore Depression Inventory for Children*. Los Angeles, USA: Western Psychological Services.
- Bernstein, D. K. (2009). The Nature of Language and its Disorders. I D. K. Bernstein og E. Tiegerman-Farber (Red.), *Language and Communication Disorders in Children*. New York, USA: Pearson Education, Inc.
- Berulfsen, B. & D. Gundersen (2000). *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) A/S og Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Bishop, D. V.M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Cambridge, England: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. & M.J. Snowling (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130 (6). (s. 858-886). Hentet 20. februar 2010, fra <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2004-20177-002&CFID=6298509&CFTOKEN=32105829>
- Bloom, L. & M. Lahey (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York, USA: John Wiley & Sons.

-
- Bunyan, P. (2003). Self-Esteem: Theory-Driven Practice. I K. Richards (Red.), *Self-Esteem and Youth Development*. Ambleside, England: The Brathay Academy.
- Charles, C.M. (1998). *Introduction to Educational Research*. San Diego, USA: Addison Wesley Longman.
- Cohen, N. J. (2001). *Language Impairment and Psychopathology in Infants, Children, and Adolescents*. California, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith Self-Esteem Inventories*. California, USA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- de Leeuw, E., N. Borgers & A. Smits (2004). Pretesting Questionnaires for Children and Adolescents. I S. Presser, J. M. Rothges, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin og E. Singer (Red.), *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires*. New Jersey, USA: Wiley-Interscience.
- de Vaus, E. (2002). *Surveys in Social Research: An Introduction*. London: Routledge.
- Dockrell, J. & D. Messer (1999). *Children's Language and Communication Difficulties*. London: Cassell.
- Durrheim, K. (2002). Quantitative Measurement. I M. T. Blanche og K. Durrheim (Red.), *Research in Practice. Applied Methods for the Social Sciences*. (s. 72-95). Cape Town, Sør-Afrika: University of Cape Town Press.
- Elstad, J. I. (2010). Spørreskjemaundersøkelsens fallgruber. I D. Album, M. N. Hansen og K. Widerberg (Red.), *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. (s. 155-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Emler, N. (2003). Does it Really Matter if some Young People have Low Self-Esteem? I K. Richards (Red.), *Self-Esteem and Youth Development*. Ambleside, England: The Brathay Academy.
- Evang, A. (2007). *Tankebilder. Hjerne, følelser og styring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2002). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gabig, C. S. (2009). Understanding the Nature and Scope of Language Learning Disability. Characteristics, Framework, and Connections. I D. K. Bernstein og E. Tiegerman-Farber (Red.), *Language and Communication Disorders in Children*. New York, USA: Pearson Education, Inc.
- Gray, P. S., J. B. Williamson, D. A. Karp & J. R. Dalphin (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Gryting, T. (2008). *Innflytelse på egen læring*. Masteroppgave, Universitet i Oslo, Oslo.

- Haraldsen, G. & T. Dale (2002). Hvordan spørre barn og ungdom? I D. Andersen og M. H. Ottosen (Red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. (s. 119-150). København: Socialforskningsinstituttet.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, USA: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. I R. F. Baumeister (Red.), *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard*. Ohio, USA: Plenum Press.
- Hauge, T. (1999). Etikk og forskning med barn. I R. Bugge (Red.), *Etikk og forskning med barn*. Oslo: Nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Helseth, S. (ukjent årstall). *Innføring i kvalitativ/kvantitativ metode* (forelesning). Hentet 28. mars 2010, fra http://www.su.hio.no/sufag/forelesninger/kval_kvant.ppt
- Holand, A. (2006a). Survey-forskning. I K. Fuglseth og K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 41-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holand, A. (2006b). Spørreskjema. I K. Fuglseth og K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Houser, R. (2009). *Counseling and Educational Research. Evaluation and Application*. Boston, USA: Sage Publications, Inc.
- Huskins, J. (2003). Self-Esteem and Youth Development: a Youth Work Perspective. I K. Richards (Red.), *Self-Esteem and Youth Development*. Ambleside, England: The Brathay Academy.
- Jensen, B. (2002). Tilrettelæggelse af undersøgelser, der inddrager børn som respondenter – med afsæt i konkrete eksempler. I D. Andersen og M. H. Ottosen (Red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. (s. 77-98). København: Socialforskningsinstituttet.
- Jerome, A. C., M. Fujiki, B. Brinton & S. L. James (2002). Self-Esteem in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2002(45). (s. 700-714). Hentet 21. april 2010, fra <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/45/4/700>
- Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Joseph, J. (1979): *The Joseph Pre-School and Primary Self-Concept Screening Test*. Chicago, USA: Stoelting Co.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn. På vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.

-
- Kleven, T. A. (2002). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? - Spørsmålet om ytre validitet. I F. Hjardemaal, T. A. Kleven og K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 159-175). Oslo: Unipub forlag.
- Kvernbekk, T. (1997). Kausalitet i pedagogikken? I Nordisk förening för pedagogisk forskning, *Nordisk pedagogik 4 (17)*. (I Blandingskompendium, SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. (s. 1-15). Oslo: Unipub AS.)
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 19-78). Oslo: Unipub forlag.
- Larsen, H. B. (2002). Spørsmålformuleringer til børn – set fra et utviklingspsykologisk perspektiv. I D. Andersen og M. H. Ottosen (Red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. (s. 99-118). København: Socialforskningsinstituttet.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Massachusetts, USA: MIT Press.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79-123). Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. & R. Haugen (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Løvås, G. G. (2001). *Statistikk - for universiteter og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, D. & C. Miller (2003). *Speech and Language Difficulties in the Classroom*. Birmingham, England: David Fulton Publishers.
- Marton, K., B. Abramoff & S. Rosenzweig (2005). Social Cognition and Language in Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders* 38. (s. 143-162). Hentet 21. april 2010, fra <http://text.disabilityknowledge.org/SLI.pdf>
- McMillan, J. H. & S. Schumacker (1997). *Research in Education*. Virginia, USA: Longman, Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Gallaudet University, Washington, D.C., USA: Sage Publications, Inc.
- Mertler, C. A. & C. M. Charles (2008). *Introduction to Educational Research*. Boston, USA: Pearson Education, Inc.
- Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 21. april 2010, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

-
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. (2010). *Samtykke*. Personvernombudet for forskning. Hentet 21. april 2010, fra http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/samtykke.html
- Olsen, H. (2005). *Fra spørsmål til svar. Konstruktion og kvalitetssikring af spørgeskemadata*. København: Akademisk forlag.
- Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ommundsen, R. (2004). Positiv selvfølelse. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, nr. 7 (2004, bind II, s. 580).
- Ottosen, M. H. (2002). Forskning og erfaringer på feltet. I D. Andersen og M. H. Ottosen (Red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. (s. 13-46). København: Socialforskningsinstituttet.
- Paul, R. (2007). *Language Disorders from Infancy through Adolescence*. St. Louis, USA: Mosby Elsevier.
- Peters, D. L. & C. D. Raupp (1980). Developing the Self-Concept of the Exceptional Child. I T. D. Yawkey (Red.), *The Self-Concept of the Young Child*. (s. 167-176). Utah, USA: Brigham Young University Press.
- Repstad, M. H. (2007). *Psykisk helse hos barn med spesifikke språkvansker*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Richardt, M. (2007). *Jesper Juuls selvfølelsesbegrep. En studie av Jesper Juul sine ideer om hvordan man utvikler god selvfølelse hos barn. Er ros like skadelig som ris?* Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Roberts, R. (2002). *Self-Esteem and Early Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rosenberg, M. (1965). *Rosenbergs Self-Esteem Scale*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Rustin, L. & A. Kuhr (1999). *Social Skills and the Speech Impaired*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Rygvoid, A. (2003). Språkvansker hos barn. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 265-283). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Schwartz, R. G. (2009). Specific Language Impairment. I R. G. Schwartz (Red.), *Handbook of Child Language Disorders*. New York, USA: Psychology Press.

-
- Simonsen, H. G. & K. K. Christensen (2000). Lingvistikk: det vitenskapelige studiet av språk. I R. T. Endresen, H. G. Simonsen og A. Sveen (Red.), *Innføring i lingvistikk*. (s. 9-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & S. Skaalvik (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Trondheim: TANO A.S.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 21-63). Oslo: Tano Aschehoug.
- Statped (2007). *Hva er spesifikt med spesifikke språkvansker?* Hentet 16. februar 2009, fra http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=39151&epslanguage=NO.
- Strandkleiv, O. I. (2005). Selvfølelse og selvtillit. *elevsiden.no ...pedagogisk-psykologiske råd på internett*. Hentet 21. april 2010, fra <http://www.elevsiden.no/psykiskhelse/1107989138>
- Sørensen, P. M. (2006). Statistikk. I K. Fuglseth og K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 184-207). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thompson, R. A. (1992). Developmental Changes in Research Risk and Benefit: A Changing Calculus of Concerns. I B. Stanley og J. E. Sieber (Red.), *Social Research on Children and Adolescents: Ethical Issues*. (s. 31-64). Newbury Park, California, USA: Sage Publications.
- Treiman, D. J. (2009). *Quantitative Data Analysis. Doing Social Research to Test Ideas*. San Francisco, USA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Vikan, A. (1998). *Sosial forståelse hos barn og ungdom*. Oslo/Brasil: Pensumtjeneste.
- Walsh, K. (2005). Researching Sensitive Issues. I A. Farrell (Red.), *Ethical Research with Children*. (s. 68-80). Maidenhead, England: Open University Press.
- Watkins, R. V. (1994). Specific Language Impairments in Children: An Introduction. I R. V. Watkins og M. L. Rice (Red.), *Specific Language Impairments in Children*. (s. 1-15). Maryland, USA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Yawkey, T. D. (1980). Creative Thinking and Self-Concept in Young Children. I T.D. Yawkey (Red.), *The Self-Concept of the Young Child*. (s. 151-163). Utah, USA: Brigham Young University Press.

Vedlegg

<i>Vedlegg 1: Spørreskjema.....</i>	<i>s. 73</i>
<i>Vedlegg 2: Mail til rektorer (SSV-barn).....</i>	<i>s. 77</i>
<i>Vedlegg 3: Én av mailene til rektorer (kontrollbarn).....</i>	<i>s. 78</i>
<i>Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foresatte (SSV-barn).....</i>	<i>s. 79</i>
<i>Vedlegg 5: Informasjonsbrev til foresatte (kontrollbarn).....</i>	<i>s. 80</i>
<i>Vedlegg 6: Instruksjon til lærere (SSV-barn).....</i>	<i>s. 81</i>
<i>Vedlegg 7: Instruksjon til lærere (kontrollbarn).....</i>	<i>s. 82</i>
<i>Vedlegg 8: Instruksjon til logopeder/spesialpedagoger (SSV-barn).....</i>	<i>s. 83</i>

Vedlegg 1: Spørreskjema

Spørreundersøkelse

Jente ☐

Gutt ☐

Hvor mange år er du? _____

I hvilken måned har du bursdag? _____

Hvem er DU av disse barna?

Øvelsesoppgaver:

Stemmer for meg	Stemmer <i>litt</i> for meg				Stemmer <i>litt</i> for meg	Stemmer for meg
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn liker å spille fotball	MEN	Andre barn liker <i>ikke</i> å spille fotball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes det er <i>morsomt</i> å se på tegnefilmer	MEN	Andre barn synes det er <i>kjedelig</i> å se på tegnefilmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Husk at ingen av svarene er bedre enn de andre.

Alle barn er forskjellige! 😊

Skolen

	Stemmer for meg	Stemmer <i>litt</i> for meg				Stemmer <i>litt</i> for meg	Stemmer for meg
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes at lekser er <i>lett</i>	MEN	Andre barn synes at lekser er <i>vanskelig</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes at de er flinke på skolen	MEN	Andre barn synes <i>ikke</i> at de er flinke på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn bruker <i>lang</i> tid på oppgaver på skolen	MEN	Andre barn er <i>raske</i> til å gjøre oppgaver på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes at de er <i>like smarte</i> som de andre i klassen	MEN	Andre barn tror at de andre i klassen er <i>smartere</i> enn dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes det er <i>skummelt</i> å snakke høyt i klassen	MEN	Andre barn synes det er <i> greit</i> å snakke høyt i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes at det er vanskelig å finne ut svarene på skolen	MEN	Andre barn finner nesten alltid ut svarene på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Venner

	Stemmer for meg	Stemmer <i>litt</i> for meg				Stemmer <i>litt</i> for meg	Stemmer for meg
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes at det er <i>vanskelig</i> å få venner	MEN	Andre barn synes det er <i>lett</i> å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn har mange venner	MEN	Andre barn har <i>ikke</i> så mange venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er mye sammen med andre barn	MEN	Andre barn er mye alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er populære	MEN	Andre barn er <i>ikke</i> så populære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn tror at de er <i>kjedelige</i> å være sammen med	MEN	Andre barn tror at de er <i>morsomme</i> å være sammen med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn skulle ønske at flere barn likte dem	MEN	Andre barn tror at de fleste barn liker dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meg selv

	Stemmer for meg	Stemmer <i>litt</i> for meg			Stemmer <i>litt</i> for meg	Stemmer for meg
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er stolte av seg selv	MEN	Andre barn er <i>ikke</i> stolte av seg selv	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn vil være akkurat sånn som de er nå	MEN	Andre barn skulle ønske at de var en annen person	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er <i>ofte</i> triste	MEN	Andre barn er <i>nesten aldri</i> triste	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn synes at de er et viktig menneske	MEN	Andre barn synes <i>ikke</i> at de er så viktige	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er ofte <i>misfornøyde</i> med seg selv	MEN	Andre barn er <i>fornøyde</i> med seg selv	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noen barn er <i>ikke</i> så glad i seg selv	MEN	Andre barn er glad i seg selv	<input type="checkbox"/>

Takk for hjelpen 😊

Vedlegg 2: Mail til rektorer (SSV-barn)

Hei,

Jeg studerer logopedi ved UiO og skal skrive en masteroppgave om spesifikke språkvansker og selvfølelse. Målet er å finne ut om barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Jeg trenger barn på 10-12 år som skal fylle ut et spørreskjema.

Planen min var å få tak i barna gjennom PPT, men dette viser seg å være vanskelig. Barna går ofte ikke så lenge til logoped og når de har blitt såpass store så har de gjerne sluttet hos logoped. Jeg har snakket med en av PPT-lederne i Oslo og han rådet meg til å heller gå direkte til skolene da dere har oversikt over hvilke barn som har fått diagnosen språkvansker.

Det er ikke nødvendig at jeg treffer barna og jeg kommer ikke til å oppbevare andre personopplysninger enn barnas alder og fødselsmåned. Dette gjør at både barn og foreldre kan være trygge på at anonymiteten blir ivaretatt.

Jeg tenker meg at jeg sender spørreskjemaer til dere som lærerne deler ut til elevene. (Det er også mulig for meg å komme til skolen dersom det er ønskelig.) Lærerne gir en kort forklaring på hvordan skjemaet skal fylles ut og så får elevene fylle ut uten at noen ser svarene. Eleven kan få putte skjemaet i en konvolutt som kan limes igjen for å være trygg på at ingen ser hva han/hun har svart før det kommer til meg.

Jeg foreslår at dere tar ut 3-4 elever som fyller ut et skjema hver, inkludert eleven med språkvansker, slik at eleven ikke føler seg forskjellsbehandlet. De andre elevenes skjemaer kan jeg bruke som en kontrollgruppe. Jeg er åpen for andre fremgangsmåter dersom dere har noen ønsker.

Spørreskjemaet har jeg laget ved å ta det jeg syntes var best fra flere ulike skjemaer om selvfølelse og satt det sammen på en måte som jeg håper vil føles greit for barna å svare på. Jeg har testet den ut på 4 barn som har kommet med tilbakemeldinger så jeg har forandret de spørsmålene som barna mente var vanskelige.

Jeg har skrevet et informasjonsskriv til foreldrene, som selvsagt har mulighet til å reservere barnet sitt fra å delta i undersøkelsen. Jeg ønsker at foreldrene skriver under på at de godtar at barnet deres fyller ut et skjema, men at denne underskriften makuleres etter at dere har sett den. Etter råd fra datatilsynet vil jeg ikke oppbevare opplysninger som kan føres tilbake til det enkelte barn.

Kunne dere vært villige til å hjelpe meg med dette?

Setter pris på en tilbakemelding innen noen dager, enten på mail eller tlf 984 24 331. Pga. innleveringsfrist så bør jeg ha samlet inn alle skjemaer innen en måneds tid.

Med vennlig hilsen

Kristin L. Bakken

Vedlegg 3: Eksempel på mail til rektorer (kontrollbarn)

Hei!

Jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave om spesifikke språkvansker og selvfølelse. Målet er å finne ut om barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Jeg har fått barn med språkvansker til å fylle ut skjemaer, men nå trenger jeg barn med et normalt godt språk som kan være kontrollgruppe. Fra andre skoler i Fredrikstad har jeg fått barn med språkvansker og nå ønsker jeg å få barn uten språkvansker fra samme kommune, av samme kjønn og alder, til å fylle ut det samme spørreskjemaet.

Det jeg trenger er seks gutter på 10 år, tre gutter på 11 år, tre jenter på 11 år og seks gutter på 12 år. Altså totalt 18 barn.

Det jeg tenker meg er at jeg sender spørreskjemaer til dere, som lærerne deler ut til de elevene som passer med kjønn og alder og at de ikke har språkvansker. Lærerne gir en kort forklaring på hvordan skjemaet skal fylles ut og så får elevene fylle ut uten at noen ser svarene. Elevene kan få putte skjemaet i hver sin konvolutt som kan limes igjen for å være trygg på at ingen ser hva han/hun har svart, før det kommer til meg.

Jeg har skrevet et informasjonsskriv som dere kan sende med de aktuelle barna hjem. Foreldrene har selvsagt mulighet til å reservere barnet sitt fra å delta i undersøkelsen. Jeg ønsker at foreldrene skriver under på at de godtar at barnet deres fyller ut et skjema, men at denne underskriften makuleres etter at dere har sett den. Etter råd fra datatilsynet vil jeg ikke oppbevare opplysninger som kan føres tilbake til det enkelte barn.

Kunne dere vært villige til å hjelpe meg med dette?

Fint om du kan gi meg en tilbakemelding innen noen dager på mail eller tlf 984 24 331.

Med vennlig hilsen

Kristin L. Bakken

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foresatte (SSV-barn)

Til foresatte

Informasjon om spørreundersøkelse

Jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave om språkvansker og selvfølelse. Jeg skal undersøke om barn med spesifikke språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Dette vil jeg gjøre ved å sammenligne en gruppe av barn med spesifikke språkvansker med en kontrollgruppe av barn med et normalt godt språk. Barna skal fylle ut et spørreskjema om selvfølelse og de må være i aldersgruppen 10-12 år.

Barna får fylle ut skjemaet etter at en lærer/logoped/spesialpedagog har forklart hvordan det skal fylles ut. Den eneste informasjonen som vil stå på hvert enkelt spørreskjema er kjønn, alder, fødselsmåned (for å regne ut et nøyaktig aldersgjennomsnitt) og hvilken gruppe de tilhører (språkvanskegruppe/kontrollgruppe). Barna velger selv om de vil delta og de vil få mulighet til å trekke seg underveis.

Prosjektet har blitt godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Min veileder er Rolf Fasting ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

For at undersøkelsen skal være helt anonym vil jeg ikke oppbevare underskrifter fra dere foresatte. Det holder at samtykke blir gitt til den som skal gi ut spørreskjemaet til barnet. Samtykke kan gis enten skriftlig (se nederst) eller muntlig. Hvis dere har ønske om mer informasjon, ta kontakt med meg på tlf. 984 24 331 (ring eller send SMS) eller sende en e-post til krilba@hotmail.com.

Med vennlig hilsen

Kristin L. Bakken

Jeg samtykker i at (barnets navn) deltar i undersøkelsen ved å fylle ut et spørreskjema om selvfølelse.

Dato:

Foresattes underskrift:

(Denne slippen makuleres så snart den har blitt samlet inn.)

Vedlegg 5: Informasjonsbrev til foresatte (kontrollbarn)

Til foresatte

Informasjon om spørreundersøkelse

Jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave om språkvansker og selvfølelse. Jeg skal undersøke om barn med språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Dette vil jeg gjøre ved å sammenligne en gruppe av barn med språkvansker med en kontrollgruppe av barn uten spesielle vansker. Kontrollgruppen vil bestå av barn fra 10-12 år med et normalt godt språk.

Etter samtale med rektor har rektor/lærere plukket ut noen elever uten språkvansker, og din sønn/datter passer i forhold til kjønn og alder. Han/hun vil besvare et spørreskjema sammen med noen fra klassen, med en voksen til stede.

Undersøkelsen er helt anonym. Den eneste informasjonen som vil stå på hvert enkelt spørreskjema er kjønn, alder, fødselsmåned (for å regne ut et nøyaktig aldersgjennomsnitt) og hvilken gruppe de tilhører (språkvanskegruppe/kontrollgruppe). Elevene vil få mulighet til å ikke delta eller la være å levere inn skjemaet sitt etter utfylling.

Prosjektet har blitt godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Min veileder er Hege Knudsmoen ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

For at undersøkelsen skal være helt anonym vil jeg ikke oppbevare underskrifter fra dere foresatte. Underskriften vil bli sett av en lærer/rektor før den blir makulert.

Hvis du som foresatt har ønske om mer informasjon, kan du ta kontakt med meg på

tlf. 984 24 331 (ring eller send SMS) eller sende en e-post til krilba@hotmail.com.

Med vennlig hilsen

Kristin L. Bakken

Jeg samtykker i at _____ (barnets navn)
deltar i undersøkelsen ved å fylle ut et spørreskjema om selvfølelse.

Dato: _____

Foresattes underskrift: _____

(Denne slippen makuleres så snart den har blitt samlet inn.)

Vedlegg 6: Instruksjon til lærere (SSV-barn)

Instruksjon til lærere

Takk for at dere tar dere tid til å hjelpe meg med denne undersøkelsen!

Jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave hvor jeg skal forsøke å finne ut om barn med språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Barna må være 10-12 år og de må gå/ha gått til en logoped som har konkludert med at de har spesifikke språkvansker.

Foreldrene må gi sitt samtykke til at barnet deres deltar i undersøkelsen. Jeg sender med informasjonsbrev til foreldrene som de må underskrive. Det holder at dere ser denne underskriften uten å sende den til meg. De kan også gi et muntlig samtykke. Etter råd fra datatilsynet er det best å ikke oppbevare noe som kan føres tilbake til den enkelte elev. Eleven kan selv velge om han/hun vil delta og har mulighet til å trekke seg underveis.

Eleven skal fylle ut skjemaet sammen med en lærer som forklarer hvordan skjemaet fylles ut og eventuelt hjelper til med å lese. Den voksne skal sitte sammen med eleven under utfylling, men helst uten å se hva han/hun svarer. Eleven skal føle seg trygg på at ingen ser skjemaet før det sendes tilbake til meg. Jeg sender med en frankert konvolutt som eleven kan putte skjemaet oppi og lime igjen etter utfylling.

Den første siden på spørreskjemaet er ment for at eleven skal lære hvordan skjemaet skal fylles ut. Det er viktig at den voksne gir en god instruksjon på denne siden slik at eleven lettere kan fylle ut resten av skjemaet selv.

Grunnen til at jeg har valgt å skrive ”noen barn” og ”andre barn” i stedet for ”jeg” er at det blir legitimt for barna å svare både positivt og negativt, fordi skjemaet gir inntrykk av at begge deler er vanlig. Målet er at barna skal føle seg frie til å svare hva de selv mener og ikke det de tror er ”riktig”.

Ved hvert spørsmål skal eleven først velge hvilken setning han/hun synes beskriver seg selv best. Når barnet har bestemt seg for hvilken side det velger (til høyre eller venstre for ”MEN”), velger det i hvilken grad de synes påstanden passer for seg. Det kan være lettere å fokusere på alternativene dersom barnet holder hånden over setningen som *ikke* passer for en selv. Altså: *Først velge setning og så grad.*

Fint om du kan skrive navnet på skolen på baksiden av konvolutten.

Takk for hjelpen! ☺

Med vennlig hilsen

Kristin L. Bakken

Vedlegg 7: Instruksjon til lærere (kontrollbarn)

Instruksjon til lærere

Takk for at dere tar dere tid til å hjelpe meg med denne undersøkelsen!

Jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave hvor jeg skal forsøke å finne ut om barn med språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Jeg har tidligere fått barn med språkvansker til å besvare skjemaet. Nå trenger jeg barn uten språkvansker til å besvare det samme skjemaet. Barna skal være i alderen 10-12 år og ha et normalt godt språk.

Foreldrene må gi sitt samtykke til at barnet deres deltar i undersøkelsen. Jeg sender med informasjonsbrev til foreldrene som de må underskrive. Det holder at dere ser denne underskriften uten å sende den til meg. De kan også gi et muntlig samtykke. Etter råd fra datatilsynet er det best å ikke oppbevare noe som kan føres tilbake til den enkelte elev. Eleven kan selv velge om han/hun vil delta og har mulighet til å trekke seg underveis.

Eleven skal fylle ut skjemaet sammen med en lærer som forklarer hvordan skjemaet fylles ut. Den voksne skal sitte sammen med eleven under utfylling, men helst uten å se hva han/hun svarer. Eleven skal føle seg trygg på at ingen ser skjemaet før det sendes tilbake til meg. Jeg sender med en frankert konvolutt som eleven kan putte skjemaet oppi og lime igjen etter utfylling.

Den første siden på spørreskjemaet er ment for at eleven skal lære hvordan skjemaet skal fylles ut. Det er viktig at den voksne gir en god instruksjon på denne siden slik at eleven lettere kan fylle ut resten av skjemaet selv.

Grunnen til at jeg har valgt å skrive ”noen barn” og ”andre barn” i stedet for ”jeg” er at det blir legitimt for barna å svare både positivt og negativt, fordi skjemaet gir inntrykk av at begge deler er vanlig. Målet er at barna skal føle seg frie til å svare hva de selv mener og ikke det de tror er ”riktig”.

Ved hvert spørsmål skal eleven først velge hvilken setning han/hun synes beskriver seg selv best. Når barnet har bestemt seg for hvilken side det velger (til høyre eller venstre for ”MEN”), velger det i hvilken grad de synes påstanden passer for seg. Det kan være lettere å fokusere på alternativene dersom barnet holder hånden over setningen som *ikke* passer for en selv. Altså: *Først velge setning og så grad.*

Takk for hjelpen! ☺

Med vennlig hilsen

Kristin L. Bakken

Vedlegg 8: Instruksjon til logopeder/spesialpedagoger

Takk for at dere tar dere tid til å hjelpe meg med denne undersøkelsen!

Jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave hvor jeg skal forsøke å finne ut om barn med språkvansker har en lavere selvfølelse enn andre barn. Barna må være 10-12 år og de må gå/ha gått til en logoped som har konkludert med at de har spesifikke språkvansker.

Foreldrene må gi sitt samtykke til at barnet deres deltar i undersøkelsen. Jeg sender med informasjonsbrev til foreldrene som de må underskrive. Det holder at dere ser denne underskriften uten å sende den til meg. De kan også gi et muntlig samtykke. Etter råd fra datatilsynet er det best å ikke oppbevare noe som kan føres tilbake til det enkelte barn. Barnet kan selv velge om det vil delta og har muligheten til å trekke seg underveis.

Barnet skal fylle ut skjemaet sammen med en logoped/spesialpedagog som forklarer hvordan skjemaet fylles ut og eventuelt hjelper dem med å lese, dersom de har problemer med lesing. Den voksne skal sitte sammen med barnet under utfylling, men helst uten å se hva han/hun svarer. Barnet skal føle seg trygg på at ingen ser skjemaet før det sendes tilbake til meg. Jeg sender med en frankert konvolutt som barnet kan putte skjemaet oppi og lime igjen etter utfylling.

Den første siden på spørreskjemaet er ment for at barnet skal lære hvordan skjemaet skal fylles ut. Det er viktig at den voksne gir en god instruksjon på denne siden slik at barnet lettere kan fylle ut resten av skjemaet selv.

Grunnen til at jeg har valgt å skrive ”noen barn” og ”andre barn” i stedet for ”jeg” er at det blir legitimt for barna å svare både positivt og negativt, fordi skjemaet gir inntrykk av at begge deler er vanlig. Målet er at barna skal føle seg frie til å svare hva de selv mener og ikke det de tror er ”riktig”.

Ved hvert spørsmål skal barnet først velge hvilken setning de synes beskriver dem selv best. Når han/hun har bestemt seg for hvilken side det velger (til høyre eller venstre for ”MEN”) så velger barnet i hvilken grad de synes at påstanden passer for seg. Det kan være lettere å fokusere på alternativene dersom barnet holder hånden over setningen som *ikke* passer for en selv. Altså: *Først velge setning og så grad.*

Fint om du kan skrive ditt navn og arbeidssted på baksiden av konvolutten (eks: ”Kari Nordmann, Andeby PPT”).

Takk for hjelpen! ☺

Med vennlig hilsen

Kristin L. Bakken